

Tillräckligt språkkunnig, självsäker och kompetent?
Blivande svensklärares uppfattningar om sina språkliga identiteter och
läraridentiteter

Kaisu Kalliomäki
Tammerfors universitet
Fakulteten för kommunikationsvetenskap
Studieprogrammet i nordiska språk
Avhandling pro gradu
April 2018

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Pohjoismaiset kielet

KALLIOMÄKI, KAISU: Tillräckligt språkkunnig, självsäker och kompetent? Blivande svensklärarens uppfattningar om sina språkliga identiteter och läraridentiteter

Pro gradu -tutkielma, 82 sivua + liite (3 sivua)
Maaliskuu 2018

Tarkastelen pro gradu- tutkielmassani tulevien ruotsinopettajien käsityksiä heidän kieli-identiteeteistään ja opettajaidentiteeteistään sekä näiden kahden välisestä suhteesta. Kieli-identiteettiä käsitellään tutkimalla ruotsin kielen roolia informanttien elämässä, kartoittamalla kokevatko he olevansa osa ruotsalaista kulttuuria ja yhteiskuntaa sekä selvittämällä kokevatko he itsensä yksi-, kaksi- vai monikielisiksi. Opettajaidentiteettiä koskien tutkielmassa selvitetään miksi informantit haluavat työskennellä ruotsinopettajina, millaisia käsityksiä heillä on ruotsinopettajan työtehtävistä sekä millaisia ruotsinopettajia he haluavat olla. Tutkielmassa käsitellään myös kokevatko informantit kieli-identiteettinsä niin vahvaksi, että he pystyvät luottamaan kykyihinsä toimia ruotsinopettajina.

Tutkielman 39 informanttia ovat eri opintovaiheissa olevia tulevia ruotsinopettajia neljästä eri yliopistosta Suomessa. Suurin osa informanteista opiskelee ruotsia pääaineena. Tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella. Aineisto analysoidaan fenomenografisesta näkökulmasta, mikä tarkoittaa, että tavoitteena on saada selville, miten ruotsinopettajan ammatti näyttäytyy tuleville ruotsinopettajille sekä kategorisoida informanttien eri tapoja käsittää ruotsinopettajuus.

Tulokset osoittavat, että tulevaisuuden ruotsinopettajien käsitykset omasta kieli-identiteetistään ja opettajaidentiteetistään ovat monimutkaisia ja vaihtelevia. Osa tulevista ruotsin opettajista kokee itsensä erittäin kielitaitoisiksi, itsevarmoiksi ja taitaviksi. Osan on sen sijaan yhä pohdittava, mitä päämääriä kohti he haluavat pyrkiä ja keitä he ovat mahdollisina tulevina ruotsinopettajina. Monilla informanteista ei vielä ole kovin paljon kokemusta ruotsinopettajana työskentelemisestä, joten jotkut käsityksistä perustuvat osittain informanttien omiin kokemuksiin oppilaana sekä niihin mielikuviin, joita heillä on ruotsinopettajan ammatista.

Identiteetin rakentuminen on jatkuva, monesta eri palasesta koostuva prosessi, joka ei tule koskaan täysin valmiiksi. Tutkielman perusteella identiteetin rakentumiseen ja vahvistumiseen liittyvät teemat herättävät monenlaisia ajatuksia ja kaipaavat enemmän huomiota aineenopettajakoulutuksessa, jotta tulevaisuuden ruotsinopettajat voivat kokea itsensä mahdollisimman kielitaitoisiksi, itsevarmoiksi ja taitaviksi valmistuessaan ja siirtyessään työelämään.

Avainsanat: kieli-identiteetti, opettajaidentiteetti, ruotsinopettaja, fenomenografia

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte	5
1.2 Tidigare forskning.....	5
2 Om språkliga identiteter och läraridentiteter.....	13
2.1 Språk och identitet	13
2.2 Tvåspråkighet.....	16
2.3 Läraridentitet.....	21
2.4 Svenskläroartubildningen i Finland	23
2.5 Språkläroares uppgifter	25
3 Material och metod.....	28
3.1 Material och datainsamlingsmetod	28
3.2 Etiska reflektioner	30
3.3 Analysmetod	31
4 De blivande svenskläroarnas uppfattningar om sin språkliga identitet.....	34
4.1 Relationen till svenska språket	34
4.1.1 Svenska språket som ett sätt att konsumera svenskspråkiga medier.....	34
4.1.2 Svenska språket som ett av kommunikationsmedlen.....	35
4.1.3 Svenska språket som undervisningsspråk	37
4.1.4 Sammanfattning av informanternas uppfattningar om deras relation till svenska språket.....	38
4.2 En-, två- eller flerspråkig?	38
4.2.1 De enspråkiga.....	39
4.2.2 De två- och flerspråkiga	41
4.2.3 De osäkra.....	44
4.2.4 Sammanfattning av informanternas uppfattningar om sina en-, två- eller flerspråkighet.....	45
4.3 Tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället.....	46
4.3.1 Stark tillhörighet.....	46
4.3.2 Tillhörighet till Svenskfinland	48
4.3.3 Oklar tillhörighet	49
4.3.4 Ingen tillhörighet	51
4.3.5 Sammanfattning av informanternas uppfattningar om sin tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället	53

5 De blivande svensklärarnas uppfattningar om sin läraridentitet	54
5.1 Motiv för att vilja bli svensklärare	54
5.1.1 Intresse för läraryrket i sig	54
5.1.2 Intresse för arbetet som svensklärare	55
5.1.3 Intresse för svenska språket.....	57
5.1.4 Andra motiv.....	58
5.1.5 Sammanfattning av informanternas uppfattningar om sina motiv för att vilja bli svensklärare.....	60
5.2 Svensklärares uppgifter.....	60
5.2.1 Att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna	61
5.2.2 Att lära ut eleverna svenska språket.....	63
5.2.3 Att fungera som uppfostrare och förebild	64
5.2.4 Sammanfattning om informanternas uppfattningar om svensklärares uppgifter	65
5.3 Syften som blivande svensklärare.....	65
5.3.1 Språklärare	66
5.3.2 Uppmuntrande och inspirerande lärare	67
5.3.3 Allas lärare	68
5.3.4 Trevliga och roliga lärare	69
5.3.5 Moderna och mångsidiga lärare	70
5.3.6 Sammanfattning om informanternas uppfattningar om sina syften som blivande svensklärare	70
5.4 Kopplingen mellan informanternas läraridentitet och språkliga identitet.....	71
5.4.1 De självsäkra	72
5.4.2 De förväntansfulla	73
5.4.3 De tveksamma	75
5.4.4 Sammanfattning om informanternas uppfattningar om kopplingen mellan sina läraridentiteter och språkliga identiteter.....	76
6 Sammanfattning och diskussion.....	77
Litteratur	83
Bilagor	88
Bilaga 1	88

1 Inledning

Att arbeta som svensklärare kräver mycket. Varje nuvarande eller blivande svensklärare har säkert olika slags uppfattningar om sig själv som språklärare. Det är inte märkligt om den som ska arbeta som svensklärare i något skede har funderat på om hen är tillräckligt språkkunnig, självsäker och kompetent för att kunna arbeta som svensklärare. Att kunna känna sig trygg och säker i sitt yrke som svensklärare är antagligen summan av olika slags faktorer som kan ha med till exempel ens språkfärdighet och pedagogiska kunskaper att göra.

Var och en av de nuvarande och blivande svensklärarna har någon slags språklig bakgrund. Individens relation till bland annat modersmålet, dialekten och de språk som hen kan och talar är mycket signifikant i livet. Relationen är av så stor betydelse att språket kan betraktas vara den viktigaste identitetsskapande faktorn som finns. Begreppet språk syftar inte bara på det verbala språket, utan också på alla sätt som vi använder för att kommunicera, såsom signaler, tecken, kroppsspråket och till och med tystnaden. Språket har också en viktig social funktion som förverkligas när vi umgås med andra människor. (Kukkonen 2003:7.)

Varje individ har också sin egen språkliga identitet. En stark språklig identitet betyder att man känner sig säker på och i sitt språk. Ibland blir man förstådd och ibland blir man missförstådd, men om man har en stark språklig identitet fortsätter man ändå att kommunicera. (Kukkonen 2003:8.) En stark språklig identitet betyder också att individen endast med hjälp av språket kan vara del av någonting, höra till något samfund och känna gemenskap. Detta visar tydligt hurdan roll språket har i sin sociala funktion. (Kukkonen 2003:15.)

Språket är en mycket viktig faktor när det är fråga om identitetsskapande, även för dem som studerar svenska vid universitetet och ska en dag bli svensklärare. Meningen är att de så småningom ska bli experter i svenska och möjligtvis i några andra främmande språk. Detta kräver förmodligen att studerandenas språkliga identiteter är mer eller mindre starka redan från början. Vill man studera till svensklärare ska man söka till Tammerfors

universitet, Åbo universitet, Jyväskylä universitet, Helsingfors universitet, Uleåborgs universitet, Östra Finlands universitet eller Åbo Akademi. För att kunna bli en behörig svensklärare ska man utöver studier i nordiska språk eller svenska delta i pedagogiska studier för ämneslärare. Pedagogiska studier kan avläggas som biämne inom en högre högskoleexamen eller som fristående studier utöver examen. Denna studiehelhet omfattar 60 studiepoäng och består av två delar: grund- och ämnesstudier i pedagogik. Grundstudierna innefattar teoretiska studier som är värda 25 studiepoäng. Ämnesstudierna omfattar 35 studiepoäng och består av både auskultering och teoretiska studier. Även de som inte studerar svenska som huvudämne kan bli behöriga svensklärare, om de avlägger eller har avlagt minst grund- och ämnesstudier (60 studiepoäng) i svenska språket samt grund- och ämnesstudier i pedagogik. Efter att ha avklarat pedagogiska studier och avlagt magisterexamen i nordiska språk/svenska eller något annat ämne har man behörighet att undervisa i svenska och andra möjliga ämnen. Möjliga arbetsplatser är till exempel grundskolor, gymnasier, yrkesskolor, arbetarinstitut, folkhögskolor och yrkeshögskolor. (Tammerfors universitet 2016.)

Sedan höstterminen 2016 har även klasslärare haft formell behörighet att undervisa i svenska språket i årskurserna 1–6 inom den grundläggande utbildningen. Denna ändring i svenskundervisningen har skapat mycket debatt och diskussion om vem som är tillräckligt språkkunnig och kompetent för att kunna undervisa i svenska. Rossi m.fl. (2017) har gjort en utvärdering av olika utbildningar som ger behörighet att undervisa i svenska. Utvärderingen visar att över hälften av klasslärarstuderandena upplever sina färdigheter i svenska som endast måttliga eller nöjaktiga. Klasslärarstuderandena anser att klasslärarstudierna inte ger en tillräckligt bra grund för undervisning i svenska. Studerandena får inte tillräckligt stöd för att utveckla sina kunskaper i svenska, och de har inte någon möjlighet att delta i studier där de skulle kunna lära sig om undervisning i svenska. Trots detta tror över hälften av klasslärarstuderandena att de i framtiden kommer att kunna undervisa i svenska. Detta beror på att de litar på att innehållet i undervisningen inom den grundläggande utbildningen är så enkelt att avsaknaden av språkdidaktiska kunskaper eller avancerade språkkunskaper inte hindrar dem från att undervisa grunderna i svenska. (Rossi m.fl. 2017:9). Att ta reda på vilka uppfattningar blivande klasslärare har om sig själva när det är fråga om svenskundervisning skulle definitivt vara ett intressant

forskningsämne, men jag har valt att koncentrera mig på språkstudier i stället för att ha klasslärarstudier med i undersökningen. Orsaken till detta är att jag antar att de studerande som studerar till ämneslärare i svenska kan ha klarare, mångsidigare och mera djupgående uppfattningar om sig själva som blivande svensklärare än vad blivande klasslärare har. De blivande svensklärarna har också från början valt att bli lärare i svenska språket av alla möjliga ämnen, medan de blivande klasslärarna inte nödvändigtvis har ett stort intresse för just svenska språket utan de har flera ämnen att undervisa.

Jag är kort sagt intresserad av att ta reda på vilka språkliga identiteter och läraridentiteter blivande svensklärare har samt vilka kopplingar det finns mellan dem. Lärarens arbete är starkt kopplat till både samhällets krav, lärarens egna förväntningar på sig själv och hur läraren uppfattar sitt uppdrag i skolan (Törnquist 2006:9). Lärarens huvuduppgift är oberoende av ämnet att sprida och utveckla kultur och vetande. Detta sker bäst, när läraren har stor kunnskap i de områden som utbildningen omfattar, och när läraren leder elevernas lärande på ett sätt som hjälper eleverna att lära in olika kunskaper. (Ekholm 2004:11.) Läraren ska känna sig själv och vara trygg i sin yrkesidentitet för att kunna stöda och hjälpa sina elever så bra som möjligt (Huhtala 2008:183). Utgående från det som sagts ovan kan man konstatera att pedagogiska kunskaper är ytterst viktiga för en svensklärare, men att ha stor kunnskap i själva ämnet spelar också en roll.

Ämnet är värt att undersöka av flera olika skäl. Vad som krävs för att man ska bli en kompetent svensklärare är ett tema som jag har stött på flera gånger när jag har diskuterat med mina vänner och bekanta som ska bli svensklärare. Dessa diskussioner har visat att många blivande svensklärare verkar känna sig lite otrygga och osäkra. Både pedagogiska och språkliga aspekter samt kopplingen mellan dessa två tas regelbundet upp i diskussionerna. Därför kan ämnet anses röra alla som är intresserade av att arbeta som svensklärare. Att få veta vilka uppfattningar informanterna har om sina språkliga identiteter och läraridentiteter kan också hjälpa de finska universiteten där svenskan undervisas att förbättra och utveckla sina utbildningsprogram, så att blivande svensklärare kan känna sig så trygga och säkra som möjligt när de blir färdiga med studierna.

Som jag redan tidigare konstaterade ska alla lärare sprida och utveckla kultur och vetande. Denna uppgift ger svensklärarna ett stort samhälleligt ansvar som såväl förmedlare av svenska språket och dess kultur som uppfostrare. Eftersom svensklärarna på grund av sitt yrke kan anses vara inflytelserika personer med ett stort ansvar, är det intressant att få veta vilka tankar, känslor och uppfattningar blivande svensklärare har om sina uppgifter, egenskaper, förmågor och kunskaper. Temat är i sin helhet rätt fräscht, eftersom det finns mycket internationell forskning om temat, men språkliga identiteter och läraridentiteter har inte undersökts i större omfattning ur blivande svensklärares synvinkel. Därför är det nyttigt att behandla detta ämne och skaffa mer information om det.

Dispositionen i avhandlingen är följande: Efter den inledande delen preciserar jag avhandlingens syfte. Efter detta berättar jag om de tidigare studier där liknande teman har behandlats. Det andra kapitlet består av avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Jag diskuterar förhållandet mellan språk och identitet, tvåspråkighet, läraridentitet, svensklärarytbildningen i Finland samt språklärares uppgifter. Det tredje kapitlet handlar om material och metod: jag beskriver vad jag har som material, hur jag har samlat in materialet, vilken analysmetod jag använder och vilka etiska principer jag har tagit hänsyn till. I kapitel fyra analyserar jag vilka uppfattningar blivande svensklärare har om sina språkliga identiteter. De teman som diskuteras är svenska språkets roll, om informanterna känner sig en-, två- eller flerspråkiga samt om informanterna känner tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige. Det femte kapitlet innefattar vilka uppfattningar blivande svensklärare har om sina läraridentiteter. De teman som behandlas är informanternas motiv för att vilja bli svensklärare, informanternas uppfattningar om svensklärares uppgifter, informanternas syften som blivande lärare samt vilken koppling det finns mellan informanternas läraridentiteter och språkliga identiteter. I det sista kapitlet sammanfattar jag innehållet i avhandlingen samt resonerar kring resultaten och studien i sin helhet.

1.1 Syfte

Det övergripande målet med undersökningen är att ta reda på blivande svensklärares uppfattningar om sina språkliga identiteter och läraridentiteter samt redogöra för vilka kopplingar det finns mellan dessa två delar av identiteten. Meningen är att få ny kunskap om hur språkkunniga, självsäkra och kompetenta informanterna upplever sig när det är fråga om deras framtida yrke. Undersökningen ger information om vilken roll svenska språket spelar i informanternas liv, om de känner tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige samt om de uppfattar sig själva som en-, två- eller flerspråkiga. När det gäller informanternas läraridentiteter syftar undersökning till att ta reda på varför informanterna vill bli svensklärare, vilka uppfattningar de har om svensklärares uppgifter samt hurdana lärare de själva skulle vilja vara. Till sist tar jag också reda på om det finns någon koppling mellan informanternas språkliga identiteter och läraridentiteter, det vill säga om de känner att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka för att de ska kunna förmedla svenska språket och dess kultur och för att de ska kunna känna sig trygga i sin yrkesidentitet som svensklärare. Beträktningsättet i avhandlingen är fenomenografiskt, vilket betyder att meningen är få reda på hur yrket som svensklärare ser sig för informanterna.

Forskningsfrågorna är följande:

- Vilka språkliga identiteter har informanterna?
- Vilka läraridentiteter har informanterna?
- Vilka kopplingar finns det mellan informanternas språkliga identiteter och läraridentiteter?

1.2 Tidigare forskning

Teman som tvåspråkighet samt kopplingen mellan språk och identitet har redan undersökts rätt mycket på internationell nivå (se till exempel och Edwards (2009) och Evans (2014)), men just blivande svensklärare samt deras språkliga identiteter och läraridentiteter har inte fått så mycket uppmärksamhet. Detta har lett till att det inte finns

så mycket tidigare forskning kring exakt det här ämnet. I det följande presenterar jag först fyra verk vars teman är ungefär lika med det tema som jag har valt. Till sist behandlas verk där språklärarityrke och identitetskonstruktion diskuteras ur internationell synvinkel samt tre pro gradu-avhandlingar som liknar den här pro gradu-avhandlingen.

Den undersökning som mest liknar min avhandling är Huhtalas doktorsavhandling (2008) *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser*. Huhtala (2008:159) definierar läraridentiteten, det vill säga det pedagogiska självet, som ”den del av självuppfattningen där en individ tar ställning till sig själv som (blivande) lärare”. Meningen med undersökningen är att utreda hur blivande svensklärare upplever sig själva, sitt liv och sina studier i universitetskontexten. Materialet består av berättelser som informanterna har skrivit och intervjuer. Teman i verket handlar till exempel om studerandenas relation till svenska språket, hur de upplever sina studier som direktvalda lärarstudenter och hurdan bild berättelserna ger av lärare och läraryrket. (Huhtala 2008:7–8.)

Studien avslöjar att i de flesta fall upplevdes relationen till svenskan som självklar, stark och problemfri. Informanterna hade varierande motiveringar till varför de hade valt att studera svenska vid universitetet: en hade alltid tyckt om svenska språket, och en annan kunde svenska bra från förut. De flesta studerandena upplevde läraryrket som intressantare och viktigare än själva undervisningsämnet, och många av informanterna hade sedan länge velat bli lärare. (Huhtala 2008:159–160.) Studerandena hade en ganska traditionell lärarbild: läraren ansågs vara en auktoritet och en uppfostrare. En av de centralaste utgångspunkterna var växelverkan med eleverna. En hög kunskapsnivå för att kunna svara på elevernas frågor var också någonting som nämndes i samband med läraryrket. (Huhtala 2008:161.) Adjektiv som beskriver en bra lärare var ”ansvarsfull”, ”rättvis”, ”social” och ”kommunikativ”. En bra lärare ska enligt informanterna också vara färdig att jobba hårt och gilla det som hen gör. Även om studierna och det blivande yrket ansågs vara en viktig del av livet baserade informanterna inte hela sin identitet på läraryrket. (Huhtala 2008:162.) Alla informanter var direktvalda, det vill säga att de hade blivit godkända till ämneslärarutbildningen på samma gång de hade kommit in på universitetet, och pedagogiska studier var redan från början en viktig del av studierna.

Denna typ av studiemiljö fungerar enligt Huhtala bäst, om studerandena inte (längre) har någon identitetskris och studieinriktningen har valts efter en noggrann, medveten reflektion (Huhtala 2008:168).

En annan undersökning där unga språklärares erfarenheter och uppfattningar av språkundervisning och språkinläring diskuteras är Kaikkonens (2004) *Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut*. Meningen med verket är att redogöra för vilka faktorer som påverkar unga språklärares tillvägagångssätt i arbetet. Forskningsmaterialet i Kaikkonens verk bestod av uppsatser som är skrivna av ett antal blivande språklärare som utformade två olika informantgrupper. Den första informantgruppen bestod av 63 språkstuderande. Dessa informanter berättade vilka uppfattningar och mål de hade som blivande språklärare samt hurdan språkundervisning de själva hade fått i skolan. Den andra informantgruppen innefattade 19 språkstuderande som beskrev sina erfarenheter av ämneslärarutbildningen samt sina syften som unga språklärare. (Kaikkonen 2004:7.) Det som inte kommer fram i detta verk jämfört med min avhandling är en djupare utredning om informanternas språkliga identiteter.

Studien visar att den språkundervisning som informanterna hade fått i skolan var mycket traditionell och även gammaldags. Informanternas egna erfarenheter som elever påverkade deras tankar om hurdan språkundervisning de ville sträva efter som språklärare. Språkstuderandena hade själva som mål att undervisa enligt moderna ämnesdidaktiska teorier som bland annat betonar mångsidighet, elevcentrerade studietekniker och samspel med andra. Den språkundervisning som informanterna hade fått och de syften som de hade som blivande lärare strider därmed mot varandra, vilket kan upplevas som lite förvirrande. De flesta informanter upplevde ändå att de var nöjda med hur ämneslärarutbildningen hade hjälpt dem att nå sina mål som nutida språklärare. (Kaikkonen 2004:118–119.)

Det som studerandena inte var helt nöjda med enligt studien var att ämneslärarutbildningen bara hade förberett dem för de vanligaste uppgifter som språklärare har, men inte riktigt för de utmaningar som har att göra med till exempel uppfostran, besvärliga eleverna eller uppgifterna utanför lektionerna att göra.

Informanterna var också osäkra på hur erfarna kollegor och arbetsgemenskapen i skolan bemöter den unga språkläraren som är ny i branschen. (Kaikkonen 2004:119–120.)

Till sist indelar Kaikkonen informanterna in i fyra olika lärarprofiler på basis av vilken strävan och vilka mål de har som språklärare. Profilerna heter *uppfostrare*, *lärare*, *ämneslärare* och *osäker lärare*. En uppfostrare är en språklärare som är mycket intresserad av uppfostringsmässiga frågor och det vilka egenskaper en uppfostrare borde ha. Den som hör till profilen lärare betonar genuinitet, växelverkan med eleverna, handledning och lärarens egna egenskaper. Den som är ämneslärare ser i sin tur sig själv i första hand som en språklärare som mestadels vill fokusera sig på språkundervisning. En osäker lärare är däremot villrådig om vem hen är som lärare och kan vara till och med lite rädd för framtiden som språklärare. (Kaikkonen 2004:58–59.)

Det tredje verket vars tema liknar det tema som jag har valt är Østerns (2000) artikel *Mitt språkträd – blivande lärare berättar om sin språkliga och kulturella identitet*. Målet med artikeln är att ge en översikt över blivande lärares självrapporterade språkliga identitet och identifiera drag i deras uppfattningar om språklig och kulturell identitet. Østerns forskningsmaterial består av 370 teckningar av personliga språkträd samt kommenterande texter om språklig och kulturell identitet. De flesta informanter studerade till klasslärare i den svenskspråkiga lärarutbildningen i Finland. (Østern 2000:2.) Det som verket saknar med tanke på det tema som jag har valt är en djupare utredning om informanternas läraridentiteter.

I artikeln kommer det fram att studerandenas språkliga identiteter kunde grupperas inom tre kategorier: svenskspråkig identitet (71 % av svaren), finskspråkig identitet (27 % av svaren) och tvåspråkig identitet (2 % av svaren) (Østern 2000:6). En studerande kunde ha märkt att den svenskspråkiga skolan behöver lärare, men motivet för att söka in till svenskspråkig lärarutbildning var ofta mycket pragmatiska: en person kunde söka in till svenskspråkig klasslärarutbildning för att lära sig svenska, eller för att det var svårare att komma in på finskspråkig än svenskspråkig utbildning. I alla kategorier hade informanterna ändå mött kravet på språkkunskap som modersmålsliknande färdighet. (Østern 2000:9.)

Østern lyfter fram fyra olika perspektiv ur materialet: 1) finlandssvensk rural identitet och finlandssvensk urban identitet, 2) finsk identitet, 3) tvåspråkig identitet samt 4) flerspråkig och mångkulturell identitet. Typiskt för varje perspektiv är att den språkliga identiteten sammanhänger med den kulturella identiteten. Den finlandssvenska rurala identiteten omfattar en mycket stark finlandssvensk identitet. Det är möjligt att standardsvenskans kod inte känns naturlig före studietiden för en studerande med denna identitet. En del studerande har svaga aktiva kunskaper i finska. De med den finlandssvenska urbana identiteten använder standardsvenskan som huvudsaklig språkkod, och många av dem kan finska rätt bra. Studerandena med finsk identitet känner sig inte som finlandssvenskar, men det är viktigt att de får en chans att beröras av det finlandssvenska på ett positivt sätt. De tvåspråkiga studerandena har gjort ett medvetet val att känna sig hemma både på svenska och på finska. Detta leder till att de har möjlighet till dubbelidentitet och -solidaritet. Den som har en flerspråkig och mångkulturell identitet visar ännu större flexibilitet än de tvåspråkiga. Østern konstaterar att studerandena med denna språkliga identitet behövs i samhället, eftersom framtiden blir allt mer flerspråkig och flerkulturell. (Østern 2000:25–26.)

Det fjärde verket som jag presenterar som ett exempel på tidigare forskning är Rannströms (1995) doktorsavhandling *Lärarstuderandes föreställningar om sin kommande yrkeskunskap*. Syftet med avhandlingen har varit att beskriva, analysera och förstå de föreställningar om lärares yrkeskunskap som nyantagna lärarstuderandena i 1990-talets Sverige har. Rannström har velat ta reda på bland annat vad informanterna föreställer sig att de behöver lära sig för att kunna bli lärare och undervisa samt hur de uppfattar begreppet undervisning. (Rannström 1995:15.) Forskningsmaterialet består av intervjuer med 25 blivande grundskollärare (Rannström 1995:58–59). Med tanke på temat i den här avhandlingen saknar Rannströms verk den språkliga aspekten. Detta är ändå inte mycket förvånande, eftersom de flesta informanter antagligen är svenskspråkiga och det är fråga om grundskollärare i stället för språklärare.

Studien visar att det går att identifiera två huvudinriktningar i studerandenas föreställningar om lärares yrkeskunskap: kunskaper och undervisning. Den första inriktningen omfattar ämneskunskaper, kunskap om barn, kunskap om

undervisningsmetoder, personlighet, erfarenheter av olika slags och det ”svåridentifierbara”. Den sistnämnda kunskapen beskrivs som någon slags ”osynlig” och icke definierbar kunskap om vad en lärare ska lära sig och kunna. (Rannström 1995:110–111.) Den andra inriktningen handlar om vad undervisning innebär och vilka olika roller läraren har. De flesta informanter ansåg att undervisning var samma som att lära ut, och att undervisningsmetoden helst ska vara så lämplig som möjlig så att man ska lära ut på ett ”rätt” sätt. En lärare kan ha fem olika funktioner eller roller enligt Rannström: En *förmedlare* meddelar basfakta och övriga fakta. En *förklarare* har en djupare förståelse för det egna ämnet, vilket leder till att man som lärare kan förklara innehållet på rätt sätt. En *omvårdare* har många olika sociala uppgifter särskilt utanför klassrummet. Denna roll innefattar allt som inte direkt handlar om undervisning. En *fostrare* ska fostra barn, men uppgifterna är lite olika beroende på barnens ålder. En *intresseväckare* väcker ett intresse för ämnet hos eleverna samt inspirerar och uppmuntrar dem till att söka information själva. De flesta av informanterna känner sig själva antingen som intresseväckare, förmedlare eller förklarare. (Rannström 1995:108–109.)

Det första internationella verket som presenteras är Adehs och Tajeddins (2016) artikel *Native and nonnative English teachers' perceptions of their professional identity: Convergent or divergent?* Artikeln syftade till att undersöka både infödda och icke-infödda engelsklärares uppfattningar om vilken professionell status infödda och icke-infödda språklärare har gentemot varandra. Sammanlagt 200 infödda och icke-infödda engelsklärare från flera länder deltog i studien. Huvudresultatet var att båda lärargrupper upplevde att såväl infödda som icke-infödda språklärare har sina egna styrkor och kan vara kompetenta språklärare oavsett vad modersmålet är. Infödda språklärare ansågs vara mer kompetenta när det gäller språkkunskaper som vardaglig kommunikation och uttal, medan icke-infödda språklärare tycktes ha bättre pedagogiska kunskaper och mer förståelse för språkinlärares svårigheter och bakgrund. Båda grupper upplevde ändå att både infödda och icke-infödda språklärare borde vara lika uppskattade och ha samma ställning i arbetslivet. Infödda språklärares professionella identiteter var starka, eftersom de kände sig självsäkra och de hade positiva tankar om sig själva som språklärare. Icke-infödda språklärare hade däremot osäkrare professionella identiteter jämfört med infödda språklärare, eftersom icke-infödda språklärare inte var helt medvetna om vad deras roll

eller status i arbetslivet är. Detta medför att icke-infödda språklärare redan under studierna borde bli mer medvetna om att de kan bli kompetenta språklärare även om de inte talar undervisningsspråket som sitt modersmål. Detta skulle hjälpa icke-infödda språklärare att få en starkare yrkesidentitet och att nå den största möjliga potential som de har som språklärare. (Adeh & Tajeddin 2016:49–51.)

Den andra internationella artikeln *I Speak Chinese but I Am Teaching English: Exploring the Influence of Nonnative Speakership in the Construction of Language Teacher Identity* är skriven av Zhang (2017) som undersökte hur två kinesiska engelsklärare byggde sin yrkesidentitet som icke-infödda engelsklärare. Resultatet visar att denna slags identitetskonstruktion är en oändlig process som sätts i gång redan innan språklärare börjar arbeta som språklärare. Icke-infödda språklärare har en dubbelidentitet, eftersom de samtidigt såväl undervisar i språket som lär sig det. Denna dubbelidentitet har sina för- och nackdelar. Eftersom icke-infödda språklärare upplever att de inte är färdiga eller perfekta som språklärare, är de mycket motiverade och ivriga att ständigt förbättra sina pedagogiska och språkliga kunskaper. Undervisningen påverkas också positivt: icke-infödda språklärare är bland annat bekanta med kontexten där språkundervisningen sker och de förstår på grund av sina egna erfarenheter som språkinlärare vilka svårigheter eleverna kan stöta på. Icke-infödda språklärare upplever ändå att de är mindervärdiga jämfört med infödda språklärare, vilket leder till att icke-infödda språklärare är stressade för att de upplever att de behöver nå en modersmålsliknande nivå på språket i fråga. (Zhang 2017:1241.)

Den tredje internationella artikeln är Kannos och Stuarts (2011) *Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice* där det redogjordes för hur nya andraspråkslärare lär sig att undervisa och hur den här inlärningsupplevelsen påverkar deras läraridentiteter. Informanterna var två andraspråkslärarstuderande som inte hade haft någon tidigare erfarenhet av att undervisa i språk, men som nu för första gången någonsin fick arbeta som språklärare. Studien visar att övergången från att ha en identitet som studerande till att ha en identitet som språklärare är inte en snabb, automatisk process. Att adaptera sig till rollen som språklärare kan vara svårt, även om man sedan länge har bestämt sig för att arbeta som språklärare och är mycket intresserad av yrket.

Studien visar att lärarpraktiken och läraridentitetskonstruktionen påverkade varandra. I början hade informanterna en ytlig lärarroll som de spelade i klassrummet, men som inte riktigt var en del av dem. Informanterna kunde ändå efter att ha undervisat under ett läsår identifiera sig själva som riktiga språklärare. Detta är typiskt för blivande lärare som inte har haft någon tidigare erfarenhet av att arbeta som lärare. Informanterna hade också blivit bättre på att undervisa och fått mer självtröende under praktiken. Enligt studien borde man ta mer hänsyn till läraridentitetskonstruktionen i lärarutbildningen, eftersom läraridentitetskonstruktion spelar en central roll i andlig tillväxt som språklärare. (Kanno & Stuart 2011:245, 249.)

Svenskläraryrke, språkliga identiteter och läraridentiteter är aktuella teman som lockar inte bara forskare utan också flera ämneslärarstuderande i Finland. Veera Rönkkö (2015) jämför i sin pro gradu-avhandling *Svensklärarstudenternas uppfattningar om svenskläraryrket och om en bra svensklärare* vilka uppfattningar förstaårs- och femteårssvensklärarstudenter har om svenskläraryrket och om en bra svensklärare. Maria Kautonen (2014) redogör i sin pro gradu-avhandling *Språkliga identiteter hos blivande språklärare* för hurdan språklig identitet blivande språklärare har och hur den syns när det gäller till exempel språkanvändning och språkkontakter. Ville Pernu (2012) beskriver i sin pro gradu-avhandling *"Aattelin että mää voin kyllä olla parempi": Blivande svensklärares uppfattningar om lärares roll, uppgifter och sin egen läraridentitet* hur blivande svensklärare uppfattar svenskläraryrket, lärarrollen och sin egen läraridentitet.

2 Om språkliga identiteter och läraridentiteter

Det här kapitlet består av de teoretiska utgångspunkterna för avhandlingen. Först behandlar jag hur språk och identitet är relaterade till varandra. Efter detta beskriver jag hur begreppet tvåspråkighet kan definieras. De sista kapitlen handlar om hur läraridentitet kan definieras, hur svenskläraryrket ser ut i Finland och vilka uppgifter språklärare vanligtvis har. Jag beskriver alla fenomen på så sätt som jag själv använder dem i min avhandling, men man ska komma ihåg att dessa fenomen och de begrepp som används för att beskriva dem ständigt utvecklas och de kan ha andra möjliga betydelser i andra kontexter.

2.1 Språk och identitet

Människan har förmodligen alltid varit intresserad av att få veta vem hon är, vem hon har varit och vem hon ska bli i framtiden. Det är ändå inte enkelt att definiera vad *identitet* består av, och det finns ett antal olika syner på identitet inom olika vetenskaper. Ett sätt att närma sig begreppet är att tala om *den subjektiva identiteten* och *den sociala identiteten*. Det första begreppet består av de egenskaper som man själv eller andra tycker att man har. Det andra begreppet består av alla olika slags grupper som man är medlem i. Människan vill få vara sig själv, men samtidigt har hon ett behov av att vara lik eller olik vissa andra. (Einarsson 2004:39.) Eftersom man vill ta reda på vem man är jämför man sig själv med andra. Man vill veta vem och var man är med hjälp av andra människor från vänner och bekanta till fiender och främlingar. Den här typen av jämförelse sker också både inom grupper eller nationer och i växelverkan med andra grupper eller nationer. (Liebkind 1997:48, citerad av Einarsson 2004:39.)

Joseph (2004) definierar begreppet identitet på ett relativt likadant sätt. Identitet är enkelt sagt vem man innerst inne är som person. Definitionen är mycket abstrakt, eftersom identitet aldrig helt och hållet kan beskrivas med ord. Individens personliga identitet är i själ och hjärta en kombination av de olika gruppidentiteter hen har. Det är också möjligt att en individ har flera identiteter samtidigt. Att ha olika identiteter kan uppfattas på minst

två sätt. Det första sättet är individens olika roller, som barn, vän, förälder, lärare eller chef, som en och samma individ kan inneha. Det andra sättet är andra individernas uppfattningar om en. Detta innebär att man på basis av vad man har observerat konstruerar sin egen version av andra individer, vilket leder till att det finns så många versioner av en som det finns individer som man är i kontakt med. (Joseph 2004:1, 5, 8.)

Ett annat sätt att närma sig identitet är att beskriva hur synen på begreppet har förändrats med åren. Enligt Hall (1995) kan man identifiera tre olika syner på identitet: upplysningens syn, sociologisk syn och postmodern syn. Utgångspunkten i den första uppfattningen, upplysningens syn, är att det finns en unik, oföränderlig och stabil kärna inne i varje individ. Individen uttrycker den här enhetliga kärnans existens från födelse till död. Enligt den andra uppfattningen, den sociologiska synen, är identitet inte någonting autonomisk eller fristående från allt annat, utan den byggs i interaktion med andra individer som förmedlar kulturen, det vill säga bland annat värden och symboler, i omvärlden till en. Identitet är därmed en ständigt föränderlig produkt som i första hand tillverkas i "interaktionen" mellan individen och samhället. Enligt denna syn är det möjligt att en individ har flera olika identiteter som även kan strida mot varandra. I den tredje uppfattningen, den postmoderna synen, är utgångspunkten att en individ inte har någon stabil, oföränderlig eller evig identitet, utan identiteten hela tiden utformas och omformas i olika kontexter i omgivningen. En individ har olika identiteter vid olika tillfällen, vilket leder till att hur en individ ser på sig själv skiftar från situation till situation. (Hall 1995:597–598.)

I den här avhandlingen betyder identitet hur man uppfattar sig själv vara i grund och botten. Utgående från det ovan sagda definieras identitet som en kontinuerlig och komplex konstruktionsprocess som aldrig tar slut. Denna process påverkas av de egenskaper som man själv tycker att man har, de olika roller som man innehar vid olika tillfällen samt alla olika slags grupper där man är medlem i.

Språk och identitet hör starkt samman. Språket används som kommunikationsmedel, vilket innebär att man utbyter tankar och åsikter samt refererar till ting i omgivningen eller till mera abstrakta helheter som tankar. Språket kan uttrycka bland annat könsbundna

drag, ålder, regional och social hemvist, personliga egenskaper samt tillfälliga sinnestillstånd. Språket är också ett sätt att uttrycka känslor, kultur och makt. Varje språklig handling kan således ses som någon slags identitetshandling. (Kukkonen 2003:7–8.) Oftast är ens viktigaste språk *modersmålet*. Modersmålet är kort definierat det språk som man har lärt sig först. Det är en mycket kraftfull markör av ens identitet, eftersom att tala sitt modersmål oftast är det viktigaste sättet att markera hemhörigheten. Därför överger man inte modersmålet helt utan att ha starka anledningar till att göra det. (Einarsson 2004:38, 89.)

Ett sätt att beskriva vad *språklig identitet* betyder och består av är att definiera den med hjälp av språkkompetens, språklig anknytning och språkligt arv. Språkkompetens syftar på hur duktig en individ är på att tala språket. Språklig anknytning handlar om vilken attityd man har till språket och hurdant förhållande man har till språket. Språkligt arv betyder hurdan familj och språklig omgivning man har blivit född i. Det är ändå möjligt att de här tre faktorerna inte alltid hänger ihop. Man kan till exempel ursprungligen höra till en viss språkgrupp genom att vara född i ett visst område, men sedan senare i livet kan det hända att ens språkliga identitet utvecklas vidare på grund av flytande språkkunskaper i ett annat språk eller en stark emotionell anknytning till den som använder språket. Den språkliga identiteten är därmed inte någonting givet, utan den kan förändras. (Block 2007:40.)

Till individens språkliga identitet kan också anses höra de uppfattningar, kunskaper, drömmar, önskemål och antaganden som hen har om sig själv när det gäller främmande språk, språkinläring och språkkunnighet. Denna del av identiteten kan antingen hindra eller ge fart åt språkinläring, och den har en inverkan bland annat på hurdana förväntningar man har på sig själv, hur man förhåller sig till främmande språk och vad man kräver av sig själv. Om man har haft många positiva erfarenheter, blir den språkliga identiteten starkare, vilket leder till att man uppskattar sig själv mer, blir självsäkrare och känner sig kunnig. Negativa och deprimerande erfarenheter kan däremot orsaka att man känner sig otillräcklig, missbelåten och beklämd. Då kan det hända att den allmänna attityden mot främmande språk blir dålig. (Laine & Pihko 1991:15.)

En aspekt som jag redan nämnde ovan och som har med språk och identitet att göra är tillhörigheten till en viss språkgrupp. Allmänt kan man konstatera att en grupp består av ett antal människor som har någonting gemensamt. Det gemensamma kan bland annat vara åsikter, social standard, språk, nationalitet eller intressen. Språket kan anses vara av stor betydelse i grupper, eftersom man ofta genom språket kommer in i gruppen eller utesluts från den. Om man längtar efter att höra till en viss språkgrupp eller ha en högre status i en grupp, hjälper det om man kan tala gruppens språk och har en god allmän språkförmåga. (Sporrong & Sporrong 1977:60–62.) Alla har blivit födda i en viss språkgrupp, men man kan sträva efter att insupa kulturen och vanor hos andra språkgrupper än ens ursprungliga språkgrupp. Detta kan till exempel hända om man lever i ett annat land där ens modersmål inte talas eller om man medvetet försöker förbättra sina språkkunskaper genom att regelbundet använda det främmande språket i olika situationer. Om samhörighetskänslan med en språkgrupp är stark, känns den kultur som utövas och det språk som används i språkgruppen naturliga. Då har tillhörigheten till en språkgrupp blivit en del av ens identitet. (Kaikkonen 2005:92.)

Språklig identitet utgående från det ovan sagda är en kontinuerlig och kontextuell process som består av individens språkkunskaper, språkets roll i livet och relationen till det, säkerheten med det samt samhörighetskänslan med en viss språkgrupp och därmed dess kultur och samhälle. Som en del av språklig identitet räknas även om individen upplever sig själv som en-, två- eller flerspråkig. Detta tema diskuteras närmare i följande kapitel.

2.2 Tvåspråkighet

Om en individ är ungefär lika bra på två eller flera språk, skulle man kunna tänka sig att hen vill identifiera sig med båda språkgrupperna och bli accepterad i lika hög grad av båda (Einarsson 2004:40). Begreppet *tvåspråkighet* kan ändå betyda olika egenskaper för olika människor, och det är inte möjligt att använda en enda riktig definition av tvåspråkigheten. Definitionen beror alltid på vad den används till. (Skuttnabb-Kangas 1981:93.)

Enligt Skuttnabb-Kangas (1981:94) kan man utgå från fyra olika kriterier när det är fråga om tvåspråkighet: *ursprung*, *kompetens*, *funktion* och *attityder*. I denna avhandling använder jag mest Skuttnabb-Kangas definition, eftersom hennes verk är en välkänd svensk klassiker inom området. Jag anser också att hennes definition av tvåspråkighet är användbar i den här studien, eftersom hennes kriterier kan vara till nytta när jag tar reda på varför en del informanter uppfattar sig som tvåspråkiga, medan en del upplever sig som icke-tvåspråkiga. Jag tar ändå hänsyn till andra definitioner som presenteras senare i detta delkapitel, eftersom Skuttnabb-Kangas verk är relativt gammalt, vilket medför att hennes kriterier för tvåspråkighet inte nödvändigtvis gäller längre i dagens läge.

Det första kriteriet som Skuttnabb-Kangas presenterar, *ursprung*, innebär varifrån språkinläringen härstammar. Tvåspråkiga individer har antingen använt två olika språk parallellt sedan de var barn eller sedan har de ända från början lärt sig två olika språk i familjen som består av infödda talare. Ursprung är det enda kriteriet för tvåspråkighet som inte kan förändras under livets gång. (Skuttnabb-Kangas 1981:94.)

Det andra kriteriet handlar om *kompetens*, det vill säga färdighetsnivå och behärskning. Den som är tvåspråkig kan behärska två olika språk fullständigt eller som en (motsvarande) infödd talare av språket. Om man behärskar två språk lika bra, kan man uppfatta sig som tvåspråkig. En individ kan också anses vara tvåspråkig, om hen kan producera fullständiga och meningsfulla yttranden på något annat språk än modersmålet eller om hen i någon mån behärskar det andra språkets grammatiska struktur. Enligt Skuttnabb-Kangas kan till och med den person som någon gång har kommit i kontakt med något annat språk betraktas som tvåspråkig. (Skuttnabb-Kangas 1981:94.) Eftersom denna kompetensdefinition är så vid, kan de flesta anses vara mer eller mindre tvåspråkiga.

Det tredje kriteriet har med *funktion* och *språkanvändning* att göra. Tvåspråkiga individer använder eller åtminstone kan använda två olika språk i de flesta situationer. De kan använda språken i enlighet med samhällets krav och deras egna önskemål. (Skuttnabb-Kangas 1981:94.) Funktionsdefinitionerna av tvåspråkighet har delvis dykt upp som en motvikt mot vanligtvis rätt snäva definitioner av språklig kompetens. Då är det inte bara

fråga om hur felfritt någon kan prata, utan hur språket används och vad dess funktion är. (Skuttnabb-Kangas 1981:89.)

Det fjärde och sista kriteriet handlar om *attityder*, *identitet* och *identifikation*. Det är möjligt att utgå från individens egen bedömning eller andras bedömningar av individen. En tvåspråkig individ identifierar sig själv som en person som är tvåspråkig och/eller deltar i två kulturer eller åtminstone delar av dem. Det är också möjligt att andra identifierar en som tvåspråkig eller infödd talare av två olika språk. (Skuttnabb-Kangas 1981:94.)

Blanc och Hamers (2000:25) har definierat begreppet tvåspråkighet på ett lite annat sätt som möjligen reflekterar dagens läge bättre än Skuttnabb-Kangas definition, eftersom deras definition är mera omfattande, djupgående och tillåtande. Att vara tvåspråkig kan enligt Blanc och Hamers anses vara ett psykologiskt tillstånd man befinner sig i när man har tillträde till mer än en lingvistisk kod. De pratar inte om kriterier, utan de uppfattar tvåspråkighet som ett flerdimensionellt fenomen som alltid ska betraktas i sin helhet. Dessa dimensioner är sex: relativ kompetens, kognitiv organisering, ålder av anskaffande, exogenitet, sociokulturell status och kulturell identitet.

Den första dimensionen, *relativ kompetens* (eng. *relative competence*), refererar till förhållandet mellan de två språk som en tvåspråkig individ kan. Det är möjligt att indela denna dimension i två olika aspekter: balanserad tvåspråkighet, som betyder ungefär likvärdig behärskning av två språk, och underordnad tvåspråkighet, som innebär att individen har infödd kompetens i bara ett av språken. (Blanc & Hamers 2000:27.)

Den andra dimensionen, *kognitiv organisering* (eng. *cognitive organisation*), syftar till om man har lärt sig två olika språk i helt olika miljöer och kontexter eller om man har lärt sig språken i en och samma miljö och kontext. Den som har lärt sig till exempel svenska och engelska i samma miljö och kontext har sannolikt bara en kognitiv uppfattning om både ordet "familj" och dess engelskspråkig version "family", medan den som har lärt sig två språk i olika miljöer och kontexter uppfattar inte ordens betydelser som helt likadana. (Blanc & Hamers 2000:27–28.)

Den tredje dimensionen, *ålder av anskaffande* (eng. age of acquisition), handlar om när man har lärt sig de två olika språken. Det är inte bara de som har lärt sig två språk sedan de var barn som kan räknas som tvåspråkiga, utan också de som har lärt sig två språk som ungdomar eller vuxna kan vara tvåspråkiga. (Blanc & Hamers 2000:28–29.) Jämfört med Skuttnabb-Kangas definition av tvåspråkighet skiljer denna dimension sig mest från hennes kriterier gällande varifrån språkinläringen borde härstamma.

Den fjärde dimensionen, *exogenitet* (eng. exogeneity), refererar till om båda språken har använts av olika kollektiv i individens omgivning. Ett endogent språk talas som modersmål i en språkgrupp och antingen används eller inte används vid officiella sammanhang, medan ett exogent språk är mest ett institutionaliserat, officiellt språk, som kan användas till exempel i skolor. (Blanc & Hamers 2000:29.)

Den femte dimensionen, *sociokulturell status* (eng. socio cultural status) har med de två olika språkens status i omgivningen att göra. Om båda språken är ungefär lika uppskattade i omgivningen, har man sannolikt så mycket nytta som möjligt av att leva i en tvåspråkig omgivning. Om ett av två språken är föraktat, är det möjligt man inte lär sig att prata det underskattade språket så flytande som det uppskattade språket. (Blanc & Hamers 2000:29.)

Den sjätte och sista dimensionen är *kulturell identitet* (eng. cultural identity). En tvåspråkig individ kan identifiera sig positivt med två olika kulturella grupper som talar de språk som hen kan samt bli igenkänt som medlem av båda grupper. Att kunna tala flera språk flytande innebär ändå inte alltid att man identifierar sig med flera kulturella grupper än en. Det är också möjligt att en tvåspråkig individ inte längre vill höra till den grupp där hens modersmål talas efter att ha skaffat sig en kulturell identitet i något annat språk. (Blanc & Hamers 2000:30.)

Som jag tidigare konstaterade kan tvåspråkighet innebära olika egenskaper för olika människor, vilket leder till att det är omöjligt att använda bara en enda riktig definition av begreppet. Man ska också komma ihåg att alla dessa definitioner av tvåspråkighet är

gjorda av språkexperter, och därför kan det hända att själva språkbrukarna inte nödvändigtvis alltid kan hålla med om experters definitioner.

Eftersom det inte finns bara en enda enhetlig och klar definition av tvåspråkighet, kan man inte vara helt säker på om en individ är tvåspråkig eller inte. När man försöker definiera om en individ är tvåspråkig är det aldrig fråga om ett antingen–eller-förhållande. Svaret kan variera hos en och samma individ vid olika tidpunkter beroende på inre faktorer som motivation och trötthet eller yttre faktorer som vem man talar med, hur länge sedan det är man har talat det språket och statusskillnader. Samma faktorer kan påverka andras bedömning av en individ, men själva interaktionen mellan den som bedömer och den som blir bedömd är en ytterligare faktor som har en inverkan på reliabiliteten och validiteten i bedömningen. Samma person kan bli klassificerad som tvåspråkig vid ett tillfälle, men det är möjligt att hen klassificeras som icke-tvåspråkig vid ett annat tillfälle. Därför är det mycket svårt att sätta gräns mellan tvåspråkig och icke-tvåspråkig. (Skuttnabb-Kangas 1981:92–93.)

Tvåspråkighet har sina styrkor och problem såsom enspråkighet. Det är en självklar fördel att den som är tvåspråkig kan kommunicera med folk med olika språk och kulturer. Tvåspråkiga individer kan känna att tvåspråkigheten kan ge dem ett vidare perspektiv på livet, det är lättare att lära sig nya språk, och de kan söka flera jobb än enspråkiga. Nackdelarna är oftast färre, men de kan finnas ändå: man kan vara sorglig över att förlora ett av språken (som brukar vara minoritetsspråket), och det kan hända att man ofrivilligt blandar språken. (Einarsson 2004:97.)

Ett annat begrepp som ligger mycket nära begreppet tvåspråkighet är *flerspråkighet*. Begreppet kan i princip anses bestå av samma faktorer som tvåspråkighet, eftersom de liknar varandra så mycket, men flerspråkighet handlar naturligtvis om några slags kunskaper i och användning av minst tre olika språk. I den nutida världen finns det ett stort antal människor som talar till exempel både ett eller flera lokala eller etniska språk, något vitt utbreddt inhemskt språk samt något främmande språk. Att leva i ett flerspråkigt land eller samfund är ändå inte något kriterium för flerspråkigheten, utan det är möjligt att vara flerspråkig om man till exempel talar många språk i familjen eller har lärt sig flera

språk i skolan, vid universitetet, på arbetet eller för nöjes skull på fritiden. Någonting som man ska ta hänsyn till när det är fråga om flerspråkighet är att det är mycket vanligt att en flerspråkig individ använder sina språk för olika ändamål. Att ens språkkunskaper inte är på samma nivå i alla språk är också rätt typiskt hos flerspråkiga individer. (Wei 2000:7–8.) I den här pro gradu-avhandlingen betyder tvåspråkighet kunskaper och användning av två språk samt tvåspråkig identitet, medan flerspråkighet handlar om kunskaper och användning av minst tre olika språk samt flerspråkig identitet.

Det är relevant att behandla dessa begrepp i avhandlingen, eftersom det är möjligt och mycket troligt att åtminstone en del av informanterna upplever sig själva som två- eller flerspråkiga. Alla informanter är på något sätt två- eller flerspråkiga, eftersom de kan prata och därmed använda mer än ett språk. Temat tvåspråkighet är också starkt relaterat till identitet och identifikation, och syftet med avhandlingen har med informanternas uppfattningar om deras språkliga identiteter att göra, vilket medför att detta är ett viktigt tema att behandla. I denna avhandling definieras således informanten som två- eller flerspråkig, om hen kan och regelbundet använder minst två språk och framför allt identifierar sig själv som två- eller flerspråkig.

2.3 Läraridentitet

Begreppet *läraridentitet* kan granskas ur ett antal olika synvinklar och definitionen kan variera beroende på vems identitet det är fråga om, och därför går det inte att ange vilka etablerade delar läraridentitet består av. I detta delkapitel berättar jag hur man kan närma sig begreppet ur både blivande och utexaminerade lärares synvinklar.

Som jag redan tidigare konstaterade (se delkapitel 1.2) är det möjligt att definiera läraridentitet som ”den del av självuppfattningen där en individ tar ställning till sig själv som (blivande) lärare”. Detta betyder att en blivande lärare strävar efter att ta reda på sin egen position i förhållande till studierna och det framtida yrket som lärare. Även om ett antal ämneslärarstuderande säkert har velat bli språklärare sedan länge, är en klar och tydlig läraridentitet inte alltid någon självklarhet. Utvecklingen av läraridentitet är en

långvarig process som kräver mycket interaktion och noggrann reflektion. (Huhtala 2008:59–60, 159.)

Ett annat sätt att definiera vad läraridentitet består av är att tala om en slags process och dess produkt. Den aktiva processen innebär att man i sin undervisning använder sig av sina personliga, professionella, gamla och nutida influenser. Dessa influenser som brukar hänga ihop och som kan förändras och utvecklas under livets gång är bland annat åsikter, uppfostran, medier, föreställningar, kollegor, vänner, skolerfarenheter eller livserfarenheter. Den slutliga produkten är vad alla dessa influenser kan medföra i praktiken, det vill säga i själva undervisningen. Vill man förstå bättre hurdan lärare man är eller kan i framtiden bli ska man försöka identifiera och betrakta vilka influenser som verkar spela en roll i ens liv. (Olsen 2016:33–35.)

Att man har en läraridentitet kan anses betyda att man i vissa situationer har en slags roll, som ändå inte är helt bestående utan i en ständig förändring. Faktorer som påverkar hur ens läraridentitet ser ut är ens livshistoria, intentioner, relationer och de kontextuella omgivningarna. Rollen som lärare påverkas också av det skolsystem och de strukturer som finns i skolsystemet, men också av andra individer som arbetar som lärare. Den som blir bärare av en lärarroll eller medlem i lärarkåren jämför sig med andra som innehar samma roll, det vill säga andra lärare, eftersom likheter är mycket viktiga när man försöker definiera om man är en rollinnehavare som hör till en viss gemenskap. Läraridentiteter är således både personliga och kollektiva på samma gång. (Brante 2008:56–57, 60–61.)

Ännu ett annat sätt att närma sig begreppet läraridentitet är att uppfatta det som ett slutresultat av lärares personliga och kollektiva identitet. Till lärares personliga identitet hör frågan om vem hen är, det vill säga varifrån hen kommer och var hen hör hemma. Den kollektiva identiteten handlar om vem man är inom en större människogrups identitet, det vill säga vilka värden som fungerar som grund för det gemensamma levnadssättet. Dessa delar av identitet bildar läraridentiteten. Till denna dimension av identitet hör individens uppfattning om sig själv som lärare, det vill säga vilka värden och kulturella kapitel man själv anser vara viktiga samt vad man vill uppnå som lärare. Hur

dessas delar av identitet byggs upp har inte bara med själva skolarbetet att göra, utan ens identitet utvecklas i alla kontexter där individen agerar. Dessa kontexter kan vara till exempel hobbyer, vänner, utbildning, resande, konsumtion eller arbete. Ett av målen med lärarutbildningen är att ge lärarstuderanden ett antal viktiga och användbara verktyg som hjälper dem att forma sina läraridentiteter, men eftersom flera olika kontexter kan påverka hur ens läraridentitet utvecklas, är det naturligt att läraridentiteten aldrig blir helt och hållet "färdig". (Heikkinen & Kari 2001:48–50.)

Att man reflekterar över sin läraridentitet är inte bara ett sätt att få en uppfattning om sig själv som lärare, utan reflektion kan hjälpa läraren att såväl samla in ny information om undervisning som att bli klokare när det är fråga om hur gammal och ny information utnyttjas i praktiken. Att till och med blivande lärare reflekterar över sina läraridentiteter anses vara ytterst viktigt, eftersom det hjälper dem att lära sig att bli sådana lärare som de vill vara när de blir klara med studierna. Reflektion över den egna läraridentiteten sker genom att man medvetet strävar efter utveckling i sitt blivande yrke som lärare. Det enda sättet att kartlägga vilka delar ens läraridentitet består av är att försöka vara så medveten som möjligt om ens egna inlärningsprocesser som lärare. (Olsen 2016:19.)

Utgående från det som sagts ovan kan man konstatera att läraridentitet såsom språklig identitet är en kontinuerlig och kontextuell process som kan bestå av ett antal aspekter. I den här undersökningen definierar jag läraridentitet som den dimension av ens identitet som innehåller individens uppfattning om sig själv som (blivande) lärare samt individens uppfattning om språklärarens uppgifter. Språklärarens uppgifter beskrivs senare i undersökningen (se delkapitel 2.5).

2.4 Svensklärarutbildningen i Finland

Det vanligaste sättet att bli en behörig svensklärare i Finland är att studera svenska språket som huvudämne vid något av de finska universiteten och delta i pedagogiska studier som består av kurser i pedagogik och ett antal övningslektioner. Även den som avlägger grund- och ämnesstudier i svenska som valbara studier samt deltar i pedagogiska studier

kan arbeta som behörig svensklärare. Hela examen består av både kandidat- och magisterexamen som tillsammans är värda 300–330 studiepoäng. Efter att ha blivit klar med dessa studier har man möjlighet att arbeta som svensklärare på alla utbildningsnivåer. (Rossi m.fl. 2017:49–50.)

Hur antagningen till svensklärarutbildningen sker beror på hur ämneslärarutbildningen är organiserad vid universitetet. En del blivande svensklärare blir genast direktvalda till pedagogiska studier, vilket innebär att de blir godkända till ämneslärarutbildningen på samma gång de kommer in på universitetet, och pedagogiska studier är en viktig del av utbildningen redan från början. Att börja med språklärarstudier tidigt kan ge studeranden en bättre möjlighet till att mogna som språklärare och motivera studeranden att avlägga sina studier. De flesta får ändå studierätt till ämneslärarutbildningen först efter att ha börjat med studierna i huvudämnet, vilket vanligtvis betyder att studeranden får fokusera sig på lärarutbildningen lite senare i studierna. Om man först fördjupar sig i studierna i huvudämnet, är det möjligt att man blir en aning språkkunnigare än om man redan från början skulle delta i pedagogiska studier. Dessutom blir ens syften i livet klarare och man mognar mentalt som människa och hinner få olika slags livserfarenheter, vilket kan vara en fördel i arbetslivet. Båda sätten att bli svensklärare har sina för- och nackdelar, och när det är fråga om vilketdera sättet som är mest lyckat och nyttigast beror svaret alltid på själva studeranden och vad som är bäst för hen. (Rossi m.fl. 2017:60, 88.)

Svensklärarutbildningen varierar lite från universitet till universitet, men grunden i studierna borde vara ungefär samma i varje universitet. Elevcentrerade, mångsidiga studietekniker och undervisningsmetoder samt olika bedömningssätt används i både ämneslärarutbildningen och i kurser i läroämnet. Meningen är att studerandena skulle kunna utnyttja dessa olika tekniker och metoder när de själv undervisar. Studeranden får också bekanta sig med funktionella inlärningsmetoder och digitala inlärningsmiljöer under ämneslärarutbildningen. Personalen i såväl ämneslärarutbildningen som i läroämnet försöker också uppmuntra studeranden att utveckla sina funktionella språkkunskaper, det vill säga förmågan att använda språket som ett sätt att kommunicera där lingvistisk kompetens fungerar som ett hjälpmedel, inte som något självändamål i sig. Även om personalen i ämneslärarutbildningen anser att antalet övningslektioner är

tillräckligt många, upplever de flesta studeranden att flera övningslektioner skulle behövas. Behärskning av själva undervisningsämnet, det vill säga svenska språket, brukar variera från studerande till studerande. (Rossi m.fl. 2017:89.)

Antalet personer som vill studera svenska vid universitetet har sänkt under de senaste åren. Orsaken till detta kan vara att svenska språket regelbundet har fått rätt mycket negativ publicitet till exempel på grund av känslöväckande diskussioner om den så kallade tvångssvenskan i finska skolor. Finnarnas försämrade kunskaper i svenska syns också vid universitetet, vilket betyder att utgångsnivån hos dem som börjar studera svenska som huvudämne brukar numera vara lägre än tidigare. Intresset för (språk)läraryrket har också förminskat i någon mån, eftersom många tror att det är för utmanande och ansträngande att arbeta som lärare samt att lärarna inte längre uppskattas på samma sätt som tidigare. (Rossi m.fl. 2017:88.)

2.5 Språklärares uppgifter

Det är inte enkelt att definiera vilka uppgifter språklärare har eller allmänt bestämma vad en yrkeskunnig, kompetent språklärare egentligen borde göra under lektioner, eftersom det inte finns ett enda rätt svar. Det som en språklärare upplever som helt irrelevant i undervisningen kan vara ytterst viktigt för en annan språklärare. I det här delkapitlet presenterar jag några sätt att närma sig språklärares uppgifter.

Enligt läroplanen för den grundläggande utbildningen är språkinläring en livslång process som utvecklas inte bara i skolan med hjälp av språklärare utan också hemma och på fritiden. Utgångspunkten i språkundervisningen i skolan är att eleverna ska lära sig att använda språk i olika situationer. Lärarna ska göra sitt bästa för att förstärka elevernas tilltro till sin egen förmåga att både lära sig och använda främmande språk mångsidigt. Elevernas egna intressen och olika kunskapsnivåer ska tas hänsyn till i undervisningen. Tack vare språkundervisningen lär eleverna sig nya ord och språkliga strukturer samt utvecklar sina kunskaper i samspel med andra och i informationssökning. Meningen är att språklärarna också ska väcka intresse hos eleverna för den språkliga och kulturella

mångfalden i världen och uppmuntra dem att kommunicera i olika autentiska språkmiljöer. (Utbildningsstyrelsen 2014:125–126, 196–197, 324–325.)

Läroplanen ser ungefär likadan ut i gymnasiet, men målet är att språkläraren ska hjälpa eleverna att fördjupa och utvidga det som de tidigare har lärt sig. Detta sker genom att eleverna får möjlighet att förstärka språkkunskaperna, språkörat och färdigheten att tillämpa det de vet om olika språk. Eleverna ska utvecklas som målinriktade språkbrukare samt som aktiva aktörer i situationer där användningen av svenska språket är möjlig. Lärarna ska uppmuntra dem att nyttja svenska språket mångsidigt och modigt både i skolan, på fritiden och i arbetet så att eleverna förstår vilken nytta de kan ha av sina kunskaper i främmande språk. Eleverna lär sig vilka studietekniker som passar dem bäst och kan själva bedöma sina egna kunskaper i svenska. Läraren ska också belysa eleverna om svenska språkets betydelse som det andra nationalspråket i Finland. (Utbildningsstyrelsen 2015:100–101.)

Dessa läroplaner är officiella dokument där det står vad undervisningen i Finland borde innehålla, men läroplaner är inte lagar utan snarast beskrivningar av vilka gemensamma mål man borde sträva efter runtom i landet. Vad undervisning i svenska språket egentligen i praktiken består av beror alltid mer eller mindre på läraren och/eller skolan, och därför är det inte överraskande att språklärare kan ha olika åsikter om hur lektioner ska organiseras och vad som är viktigast i undervisningen. Rossi m.fl. (2017) har frågat blivande svensklärare samt personalen i läroämnet svenska och i pedagogiska studier vid universitetet vilka uppgifter de anser som de centralaste när det är fråga om att arbeta som svensklärare. Rapporten visar att behärskning av undervisningsämnet, förmåga att motivera och inspirera andra, pedagogiska och/eller didaktiska kunskaper, förmåga att reflektera och självvärdera, IT-kunskaper, kulturkännedom, kunskaper i samspel med andra samt förmåga att ta hänsyn till den enskilda eleven med sina egna mål anses vara några av de viktigaste delområden som svensklärare ska hålla i minnet när hen undervisar. Ett antal andra delområden som också nämns i rapporten är kännedom om och kunnande av två- och flerspråkighet, forskande arbetssätt, förmåga att arbeta självständigt, ämnesteoretiska kunskaper, metaspråk, vetenskap om språkets ställning i samhället,

kunnande av läroplanen samt intresse för samhällsfrågor. (Rossi m.fl. 2017:139–140.)

Det är ändå inte bara myndigheter eller själva lärare som kan ha en åsikt om vad en yrkeskunnig, kompetent språklärare borde göra under lektioner, utan elever är en viktig del av undervisningen. Hurdan läraren är som person och hurdana samarbetskunskaper hen har spelar en viktig roll enligt elever. En bra språklärare är innovativ, använder olika slags studietekniker och vet hur man tar hänsyn till olika elever på olika kunskapsnivåer. Språklärarens undervisning ska vara logisk och klar. Eleverna hoppas att undervisningen på något sätt förknippas med den verkliga världen utanför klassrummet. Lärares personliga egenskaper, som sinne för humor och entusiasm, är också viktiga enligt elever. Språkläraren anses vara nästan som någon ”övermänniska” som kan allt möjligt, vilket kan sätta tryck till såväl universitetet som själva läraren. (Karlsson-Fält & Maijala 2007:346–347.)

Kort sagt kan man konstatera att både myndigheter, elever och själva lärare verkar ha ganska likadana tankar om vilka språklärares uppgifter är: en kompetent, yrkeskunnig språklärare har goda kunskaper i undervisningsämnet och pedagogik, är bra på att samsas med andra, tar hänsyn till olika slags elever och studietekniker, har ett genuint intresse för sitt yrke samt gör sitt bästa för att uppmuntra och motivera eleverna.

3 Material och metod

I början av detta kapitel beskriver jag insamlingsmetoden och presenterar det material som jag har samlat in. Jag reflekterar också över några viktiga forskningsetiska principer. Efter detta presenterar jag den metod som jag använder för att analysera materialet och berättar hur jag konkret har tillämpat denna metod i avhandlingen.

3.1 Material och datainsamlingsmetod

Undersökningsmaterialet är insamlat genom en elektronisk enkät i december 2016 och januari 2017. Efter att ha uppfunnit lämpliga enkätfrågor som hjälper mig att svara på de tre forskningsfrågorna formulerade jag själva enkäten med hjälp av Google Forms. Jag kontaktade fyra olika ämnesorganisationer för svenska språket på olika universitet i Finland, skickade länken till enkäten (se bilaga 1) och bad ämnesorganisationerna att berätta om min avhandling för studerandena i nordiska språk eller svenska språket genom deras e-postlistor. Jag skickade länken till enkäten också direkt till några av mina bekanta som studerar svenska som huvud- eller biämne och som kommer att bli behöriga svensklärare.

Den första hälften av enkätfrågorna har mer med informanternas språkliga identiteter att göra, medan den andra hälften innehåller frågor gällande deras läraridentiteter. Frågorna handlar bland annat om informanternas relation till svenska språket, kulturen och samhället, en-, två- och flerspråkighet, informanternas språkkunskaper, svensklärarens uppgifter och roll samt det hurdana svensklärare informanterna skulle vilja vara och varför de vill bli svensklärare. Enkäten består huvudsakligen av öppna frågor, eftersom jag anser att det är bra att informanterna får berätta vad de har att säga med egna ord och så fritt som det är möjligt på grund av det komplicerade, mångsidiga tema som kräver medveten, noggrann reflektion. Enkäten innehåller också två slutna frågor med fasta alternativ. Dessa frågor är avsedda för att ta reda på om informanterna studerar svenska som huvud- eller biämne samt varför de vill bli svensklärare. Frågorna är sammanlagt 18 (se bilaga 1).

Sammanlagt lämnades in 42 frågeblanketter, varav tre utelämnades ur analysen. Anledningen till utelämnningen är att de här tre blanketterna var mer eller mindre ofyllda, vilket leder till att det inte är möjligt att få tillräckligt mycket nyttig, användbar information från dessa informanter. Av de 39 blanketter som analyseras är alla utom en skrivna på svenska. Meningen var att informanterna skulle svara på svenska, eftersom frågorna och den inledande texten i början av enkäten var på svenska. Det stod ändå ingenstans att informanterna måste svara på svenska och det är inte direkt i det här fallet något hinder om informanten svarar på något annat språk, så jag tog med i studien också det finskspråkiga enkätsvaret som annars var helt vederbörligt och användbart.

De 39 informanterna är universitetsstuderande som studerar svenska och som antingen har avlagt eller tänker avlägga pedagogiska studier för att bli behöriga svensklärare. 68 % av informanterna har svenska som huvudämne, medan 32 % studerar den som biämne. Det spelar inte någon roll om informanterna har svenska som biämne eller huvudämne så länge de har valt att delta i pedagogiska studier och de har avlagt eller ska avlägga både grund- och ämnesstudier i svenska. Varje informant kommer i alla fall att få behörighet att undervisa språket efter att ha blivit klar med studierna oavsett om huvudämnet är svenska eller något annat främmande språk. De flesta av informanterna har finska som modersmål, men två informanter anger svenska som sitt modersmål och en nämner att hen har både finska och svenska som modersmål.

Att samla in forskningsmaterial med enkäter har sina för- och nackdelar på samma sätt som alla andra insamlingsmetoder. Denna insamlingsmetod är effektiv och lämplig, när forskaren vill ha flera informanter med i studien för att få en överblick över hur informanterna uppfattar ett visst fenomen. Om enkäten är gjord omsorgsfullt, är det vanligtvis relativt lätt att samla in materialet och analysera det. Trots dessa fördelar har insamlingsmetoden sina svagheter. Den vanligaste svagheten handlar om ytligheten av materialet. Det kan hända att informanterna inte alltid är tillräckligt insatta i temat för att kunna delta i studien. Det är också svårt att veta om de givna svarsalternativen är fungerande ur informanternas synvinkel. Allt detta kan leda till att svaren kan vara oärliga och/eller ogenomtänkta. Det kan också vara utmanande att få tillräckligt många svar. (Hirsjärvi & al. 2007:190.)

I stället för att samla in materialet med hjälp av en enkät skulle jag ha kunnat intervjua blivande svensklärare. En intervju är en mycket behändig datainsamlingsmetod, om man vill få en detaljerad och lite djupare förståelse för hur några informanter resonerar kring temat. Denna metod är rätt flexibel, eftersom forskaren har möjlighet att ställa följdfrågor och kontrollera situationen. (Hirsjärvi & al. 2007:200.) Jag har trots detta valt att använda en enkät som insamlingsmetod, eftersom jag vill få en mer omfattande bild av detta fräscha forskningstema genom att samla in flera svar. Meningen är också att hitta skilda kategorier som hjälper mig att beskriva vilka uppfattningar informanterna har, vilket kan vara lättare med ett större sampel.

3.2 Etiska reflektioner

Att ha informanter med i studien betyder att forskaren på ett eller annat sätt undersöker deras privatliv. Det är möjligt att informanterna upplever att forskningsämnet är någonting mycket intimt eller till och med ömtåligt. På grund av detta är det ytterst viktigt att forskaren har bekantat sig med forskningsetiska principer. (Kuula 2006:75.) Jag förklarar dessa principer i det följande.

Innan informanterna deltar i studien är det viktigt att de blir informerade om studien och deras rättigheter som informanter antingen muntligt eller skriftligt. De ska veta bland annat vem forskaren är, hur de kan kontakta hen, vad syftet med undersökningen är, att det är frivilligt att delta i studien, att deras personliga information inte sprids vidare och hur det insamlade materialet används. Ett vanligt sätt att informera informanter som deltar i en enkät är att nämna dessa forskningsetiska aspekter redan i början av enkäten eller formulera enkäten så att den innehåller en bifogad fil där dessa aspekter diskuteras. (Kuula 2006:102, 122.)

Enkäten som jag har använt för att samla in material börjar med en kort text som presenterar temat i min pro gradu-avhandling och redogör för informanternas rättigheter (se bilaga 1). Jag förklarar vad min studie handlar om och vad dess syfte är. Informanterna har också fått veta att deras identitet skyddas i undersökningen så att det inte finns någon

möjlighet att anknyta ett visst svar till en viss person. Jag nämner att jag inte har någon rättighet att sprida information såsom deras personuppgifter och att undersökningsmaterialet inte kommer att användas på nytt i framtiden. Deltagandet i undersökningen har naturligtvis varit helt frivilligt, och detta står också i den inledande texten i början av enkäten. I slutet av texten står mitt namn och min e-postadress så att informanterna har möjlighet att kontakta mig vid behov.

3.3 Analysmetod

Att använda en kvalitativ metod i en studie betyder att forskaren försöker karaktärisera någonting och beskriva egenskaperna hos någonting. Målet är att finna de kategorier, modeller eller beskrivningar som bäst skildrar något fenomen eller sammanhang i omvärlden. (Larsson 1986:7–8.)

En av de kvalitativa metoderna är *fenomenografi*, som är skapad på 1970-talet av Ferens Marton och hans forskningsgrupp. Fenomenografi koncentrerar sig på *uppfattningar*, vilket innebär att forskaren är intresserad av att beskriva, analysera, tolka och försöka förstå människornas sätt att uppfatta sin omvärld. Det som är grundläggande för den fenomenografiska ansatsen är distinktionen mellan hur något faktiskt är och hur något uppfattas vara. (Larsson 1986:12). En uppfattning är den grundläggande förståelse som man har om ett objekt, en företeelse eller ett fenomen i sin omvärld. Begreppen uppfattning och åsikt är vanligtvis utbytbara i vardagstal, men uppfattningar bygger inte på medvetet val mellan olika alternativ i vetenskaplig kontext. En uppfattning är någonting man aldrig har reflekterat kring, vilket leder till att den tas för givet. Bakgrunden till denna metod är att forskaren antar att företeelser i världen har olika innebörder för olika individer. (Uljens 1989:10, 19.) I den här studien syftar således begreppet uppfattning på hur informanterna uppfattar något fenomen vara. Informanterna kan uppfatta till exempel fenomenen tvåspråkighet eller svenskläraryrke på flera olika sätt, men hur fenomenen kan definieras och hur informanterna uppfattar dem behöver nödvändigtvis inte vara en och samma sak. De här olika uppfattningarna utformar de olika beskrivningskategorier som senare beskrivs i avhandlingen (se kapitel 4 och 5).

Fenomenografi handlar om två olika perspektiv: *första ordningens perspektiv* och *andra ordningens perspektiv*. Det första perspektivet syftar på påtagliga, konkreta ting som har en viss avsiktlig mening inbyggd i sig. Exempel på de här typerna av fenomen är text, bild och föremål. (Uljens 1989:30–31.) Det är fråga om fakta som kan observeras utifrån. Det andra perspektivet syftar på hur någon upplever någonting och hur någonting ter sig för någon. (Larsson 1986:12). Perspektivet handlar om personliga uppfattningar som är grundade i ens personliga erfarenhetsram och som man konstituerar genom en social verklighet. Det är möjligt att innebörden i uppfattningar varierar till och med när det är fråga om första ordningens perspektiv om forskningen utgår till exempel från en tolkning av en bild. Uppfattningar varierar ändå inte på samma sätt som de gör, om man till exempel skulle fråga flera lärarstuderanden vad som händer när man lär sig någonting. När det är fråga om fenomenografi är forskningsobjektet andra ordningens perspektiv. (Uljens 1989:31–32.)

Målet med den fenomenografiska analysen är att skriva en empiriskt grundad beskrivning av de olika sätt som finns att uppfatta det analyserade fenomenet i omvärlden. Forskaren är därmed ute efter innebörder och det underförstådda i stället för frekvenser eller förklaringar. (Larsson 1986:13). Vid bearbetning av data bildar forskaren beskrivningskategorier för att beteckna och sammanföra kvalitativt skilda uppfattningar som en grupp individer har av samma fenomen. Detta händer genom att forskaren tar hänsyn till det unika innehållet i uppfattningarna och utför en analys av skillnader och likheter i dem. De här beskrivningskategorierna utgör undersökningens huvudsakliga resultat. (Uljens 1989:39, 46).

De teman som jag betraktar med hjälp av fenomenografi i denna avhandling när det gäller informanternas språkliga identiteter är en-/två-/flerspråkighet, svenska språkets roll i informanternas liv samt tillhörighet till svenska kulturen och samhället. När det är fråga om informanternas läraridentiteter koncentrerar jag mig på varför informanterna vill bli svensklärare, hurdana lärare de vill vara, vilka uppfattningar de har om svensklärares uppgifter samt om de anser att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka för att kunna undervisa i svenska språket och dess kultur.

När jag analyserar forskningsmaterialet går jag först igenom alla svar för att få en allmän bild av vilka uppfattningar informanterna har om sina språkliga identiteter och läraridentiteter. Efter detta granskar jag svaren ett tema åt gången: svaren till de frågor som har med ett visst tema att göra undersöks noga. Informanterna och deras svar kodas i en slumpmässig ordning för att underlätta analysen av materialet. Jag gör korta anteckningar om det unika innehållet i svaren samt om vilka likheter och skillnader det finns mellan informanternas uppfattningar om temat. Jag jämför, sorterar och kategoriserar svaren utgående från likheterna och skillnaderna. Kategorierna är inte bestämda på förhand. Efter detta beskriver, analyserar och tolkar jag noggrannare de olika förhållningssätten till det valda temat. Jag använder citat från informanternas svar för att ge exempel på informanternas tankar och uppfattningar. Målet är således att beskriva variationen av de olika uppfattningar som blivande svensklärare har om sina språkliga identiteter och läraridentiteter.

Litteratur som har med temat att göra används som stöd till min egen analys genom hela studien. Sekundärmaterialet kan också anses fungera som första ordningens perspektiv, medan informanternas uppfattningar representerar andra ordningens perspektiv.

Anledningen till varför jag har bestämt att använda just fenomenografi som analysmetod är att jag vill beskriva, analysera och förstå olika sätt att resonera kring det valda temat. Det är inte riktigt meningen att studera informanterna eller värdera om de har starka språkliga identiteter och läraridentiteter, utan jag vill jämföra deras uppfattningar innehållsmässigt. Därför är metoden användbar och lämplig i den här pro gradu-avhandlingen.

4 De blivande svensklärarnas uppfattningar om sin språkliga identitet

I detta kapitel analyserar och tolkar jag skillnader och likheter i informanternas uppfattningar för att redogöra för vilka olika förhållningssätt till det valda temat som kan identifieras. Den första delen av analysen har med informanternas språkliga identiteter att göra. De teman som diskuteras är hurdan relation de har till svenska språket, om informanterna känner sig en-, två- eller flerspråkiga samt om informanterna känner tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige.

4.1 Relationen till svenska språket

Informanterna använder svenska språket åtminstone på kurserna i svenska, men det är möjligt att språket också har någon annan funktion och betydelse i deras vardag. I detta delkapitel analyserar jag informanternas uppfattningar om svenska språkets roll i deras liv, det vill säga hurdan relation informanterna har till svenska språket. De förhållningssätt som jag går igenom i det följande är *svenska språket som ett sätt att konsumera svenskspråkiga medier*, *svenska språket som ett av kommunikationsmedlen* samt *svenska språket som undervisningsspråk*. Det analyserade materialet består av svaren på den sjunde enkätfrågan som handlar om hur svenska språket, samhället och kulturen syns i informanternas vardagliga liv (se bilaga 1).

4.1.1 Svenska språket som ett sätt att konsumera svenskspråkiga medier

Många informanter berättar att svenskans roll i deras liv har med användning av olika slags medier att göra. Bloggar, tv-program, filmer, pjäser, böcker, YouTube-videor, podcasts, nyheter, tidningar, sociala medier som Instagram, musik och radio nämns som olika typer av svenskspråkiga medier som informanterna har möjlighet att njuta av tack vare sina språkkunskaper (se ex. 1–3). En förenande faktor för informanternas svar är att denna roll som svenska språket har i deras liv är någonting som i regel förknippas med

fritiden i stället för studierna. Informanterna har själva av olika skäl valt att konsumera svenskspråkiga medier.

Ex. 1 ”På Instagram följer jag ganska många svenskspråkiga människor för att få lite input på svenska och som inte är relaterad till studier.” (informant 3)

Ex. 2 ”Jag lyssnar aktivt på svensk musik och allmänt följer jag nyheter som handlar om Sverige, svenskarna eller de nordiska länderna.” (informant 27)

Ex. 3 ”Jag tittar på några finlandssvenska tv-program, lyssnar på X3M-radio och läser då och då böcker på svenska.” (informant 11)

Det är möjligt att man kan uppleva den kultur som utövas i en viss språkgrupp som en naturlig del av sin identitet, om man har tagit intryck från språkgruppens kultur och seder (se delkapitel 2.1). Huhtalas (2008:94) studie visar att det är viktigt att språkstuderanden känner någon slags tillhörighet till en språklig gemenskap även om denna gemenskap skulle vara fiktiv, eftersom den ger fart åt språkinläringen. Att informanterna använder svenska språket för att konsumera svenskspråkiga medier kan tolkas som ett intresse för Svenskfinland och/eller Sverige: informanterna vill ta del i eller åtminstone bekanta sig med de svenskspråkigas samhälle, vanor, aktualiteter och kultur. Jag behandlar temat tillhörighet noggrannare och mera djupgående senare i avhandlingen (se delkapitel 4.3).

4.1.2 Svenska språket som ett av kommunikationsmedlen

En roll som svenska språket har i informanternas vardag handlar om kommunikation. Informanterna ser svenskan som ett sätt att kommunicera med sina föräldrar, barn, partner, släkt och/eller studiekamrater (se ex. 4–5). Denna roll betonas naturligtvis, om informantens familj, vänner och/eller bekanta är svensk- eller tvåspråkiga eller kan svenska flytande. Det är möjligt att användning av ett språk kan förändra ens språkliga identitet, om man har någon slags emotionell anknytning till dem som använder språket (se delkapitel 2.1). Enligt Huhtalas (2008:96) verk spelar den emotionella sidan av språkinlärningsprocessen en mycket central roll när det är fråga om hur blivande svensklärare beskriver sin relation till svenskan. Jag antar att denna roll som svenskan har i informanternas liv är av stor betydelse för de informanter som använder språket för att kommunicera med de kära och nära, och dessa förhållanden påverkar sannolikt informanternas språkliga identiteter.

Ex. 4 "[Svenska språket syns i min vardag] Varje dag. Jag pratar svenska med min pojkvän, mamma, syster och kompisar." (informant 19)

Ex. 5 "Jag har först under de sista åren vid universitetet lyckats skaffa svenskspråkiga vänner (från både Svenskfinland och Sverige.) Det känns otroligt bra när jag tänker på det. Tidigare hade jag bara bekanta på universitetet men det här gänget som jag lärde känna under proseminariet kan jag faktiskt kalla för mina vänner." (informant 30)

Svenska används inte bara i långa och djupsinniga diskussioner med dem som kan flytande svenska, utan några informanter använder språket för att kodväxla (se ex. 6–7). Kodväxling kan definieras som samtidig användning av två språk för att utesluta eller inkludera deltagare i samtalet, förstärka argument, byta ämne eller skapa gemenskap. Att använda mer än ett språk vid ett tillfälle behöver inte signalera att man har bristande språkkunskaper, utan det är snarare ett tecken på stark språklig kompetens. (Håkansson 2003:125, 128.) Om det till exempel är fråga om vissa uttryck som informanten använder på svenska eller att informanten skojar på svenska, kan det skapa gemenskap mellan informanten och dem eller den som deltar i diskussionen.

Ex. 6 "Jag och min familj brukar också skoja på svenska eller använda vissa ord och uttryck i vår vardag." (informant 6)

Ex. 7 "Jag brukar använda svenska uttryck då och då när jag talar eller chattar med finskspråkiga." (informant 5)

Svenskan beskrivs också som ett språk som används runtomkring informanterna. En del informanter bor i en ort där svenska språket används, vilket leder till att svenskan har en roll som syns och hörs i deras omgivning utan att informanterna själva behöver använda språket (se ex. 8). Det är ändå inte bara de som bor i tvåspråkiga orter som har möjligheten att lyssna och läsa på svenska, utan en informant nämner att hen brukar läsa alla slags texter på svenska i sin omgivning (se ex. 9).

Ex. 8 "Jag bor i Helsingfors där det bor många finlandssvenskar och allt är på minst två språk." (informant 28)

Ex. 9 "Ofta när jag läser t.ex. skylttexter eller andra (bruks)anvisningar brukar jag läsa också den svenska texten vid sidan av den finska." (informant 1)

4.1.3 Svenska språket som undervisningsspråk

En del informanter anser att svenska språket fungerar i deras vardag som undervisningsspråk. Informanterna förknippar användning av svenska med sina studier vid universitetet (se ex. 10–11). Eftersom de är blivande svensklärare är det förståeligt och i praktiken nästan oundvikligt att svenskan har en roll som undervisningsspråk i informanternas liv. Om svenska språket närmast ses som ett undervisningsämne bland andra kan det enligt Huhtalas (2008:96) resultat betyda att informanterna anser själva språkläraryrket vara viktigare för dem än språkstudierna.

Ex. 10 ”Jag använder svenska mest på universitetet och med studierna.” (informant 27)

Ex. 11 ”Jag studerar i en svenskspråkig linje, läser alla skolböckerna på svenska och skriver alla uppsatser och tentor på svenska.” (informant 22)

Några av informanterna berättar att de känner att svenska språket fungerar huvudsakligen endast som undervisningsspråk i deras liv (se ex. 12). Språket varken syns eller hörs så mycket på fritiden, utan det ses som någonting som hör till studierna. En del konstaterar att svenskan kunde och kanske till och med borde ha en större roll i deras liv. En av informanterna anser att till exempel användning av olika slags medier utanför studierna skulle kunna förbättra och utveckla hens språkkunskaper (se ex. 13). Denna slags osäkerhet kommer inte riktigt fram i Huhtalas (2008:159) verk, eftersom de flesta av hennes informanter upplever relationen till svenska som problemfri och stark.

Ex. 12 ”I dag syns språket inte så mycket, mest i studier och kurser.” (informant 15)

Ex. 13 ”[Svenska språket syns] Förstås på studierna, men kanske lite för lite i min vardag utanför studier... Jag kunde vara mycket mer aktiv på att utveckla mina språkkunskaper också på fritiden genom att läsa, titta och lyssna på olika mediekanalet osv.” (informant 3)

Något förvånansvärt är att det finns ett ganska stort antal informanter som inte ens nämner att svenskan har en roll som undervisningsspråk i deras liv, även om det är klart att var och en av informanterna använder svenska på grund av språkstudierna på universitetet. I Huhtalas (2008:86) undersökning kommer det fram att om språkets roll är mycket naturlig eller till och med självklar känner språkstuderanden inte något behov av att nämna det. Jag tolkar att de informanter som inte konstaterar att de använder svenska på grund av deras studier antingen anser att det är en självklarhet eller så har svenska språket någon annan roll som är större och viktigare.

4.1.4 Sammanfattning av informanternas uppfattningar om deras relation till svenska språket

När det är fråga om informanternas uppfattningar om deras relation till svenska språket är beskrivningskategorierna tre ur fenomenografins synvinkel: svenska språket som ett sätt att konsumera olika slags medier, svenska språket som ett av kommunikationsmedlen och svenska språket som undervisningsspråk. Ett antal informanter ser svenska språket som ett sätt att konsumera olika slags svenskspråkiga medier, såsom tv-program, böcker, nyheter, sociala medier och radio. Att informanterna använder svenskspråkiga medier kan tyda på att de vill vara en del av Svenskfinland och/eller Sverige eller åtminstone bekanta sig med den finlandssvenska och/eller svenska kulturen. Några informanter använder svenska som ett av kommunikationsmedlen med sina föräldrar, barn, partner, släkt och/eller studiekamrater, vilket kan leda till att den emotionella sidan av språkinlärningsprocessen spelar en mycket central roll i hurdan relation informanterna har till språket. En del av informanterna förknippar användningen av svenska huvudsakligen med sina språkstudier vid universitetet, eftersom språket är någonting som hör till studierna, men det är inte en fastslagen del av fritiden.

4.2 En-, två- eller flerspråkig?

Alla informanter kan anses vara på något sätt tvåspråkiga, men deras egna uppfattningar om sig själva kan skilja sig från hur andra bedömer dem. I det här delkapitlet analyserar och tolkar jag vilka uppfattningar informanterna har om sin en-, två- eller flerspråkighet. De olika kategorierna under temat kallas i den här avhandlingen *de enspråkiga*, *de två- eller flerspråkiga* och *de osäkra*. Det analyserade materialet innefattar svaren på den sjätte enkätfrågan om informanternas uppfattningar om sin en-, två- eller flerspråkighet (se bilaga 1). Frågorna 2–5 handlar om hur informanterna definierar och uppfattar enspråkighet och två- eller flerspråkighet samt hurdana tankar de har om sin språkkompetens. Meningen med dessa hjälpfrågor är att få informanterna att tänka på vilka uppfattningar de har om sin egen en-, två- eller flerspråkighet.

4.2.1 De enspråkiga

De flesta informanter som upplever sig som enspråkiga känner att de är enspråkiga på grund av sitt enspråkiga ursprung och bakgrund. De konstaterar att de bara har ett modersmål på grund av deras familjebakgrund och den omgivning de har vuxit upp i (se ex. 14). Allt detta leder till att de känner sig själva som enspråkiga, även om deras modersmål inte är det enda språk som de kan och regelbundet använder. En informant nämner att hen vet att det är möjligt att definiera tvåspråkighet på ett antal sätt, men att hen trots detta anser att de som räknas som tvåspråkiga är uppvuxna i en tvåspråkig omgivning. Dessa informanter håller inte med Blanc och Hamers (2000) om att till och med de som har lärt sig två språk som ungdomar eller vuxna kan vara tvåspråkiga (se delkapitel 2.2).

En annan påverkande faktor som är relaterad till den ovannämnda motiveringen är att informanterna har varit tvungna att lära sig språk mer eller mindre medvetet, medan modersmålet är det enda språk som informanterna har lärt sig utan någon medveten insats (se ex. 15). Informanterna anser att de som är tvåspråkiga har lärt sig språk i naturliga situationer i stället för skolan.

Ex. 14 "Jag känner mig starkt enspråkig eftersom jag har vuxit upp i helt finskspråkigt miljö och först under senaste två år lärt mig att använda svenska i alla slags situationer." (informant 27)

Ex. 15 "Jag känner mig helt finskspråkig, fast jag använder också svenska och engelska dagligen. Finska är det enda språk som jag har lärt mig utanför skolan." (informant 22)

En annan vanlig anledning informanterna använder för att motivera varför de är enspråkiga handlar om språkkunnighet. Informanterna anser att deras språkkunskaper borde vara starkare och mera modersmålslika för att de skulle kunna räknas som tvåspråkiga (se ex. 16–18). De är medvetna om att de kan åtminstone ett annat språk utöver modersmålet och att de är duktiga i språk, men de upplever ändå att det inte räcker till. Deras definition av tvåspråkighet är inte så vid och tillåtande som Skuttnabb-Kangas (1981), när det är fråga om språkkompetens, färdighetsnivå och behärskning (se delkapitel 2.2). Enligt hennes kriterium gällande språkkunskaper kan alla informanter vara tvåspråkiga, eftersom till och med den som bara har kommit i kontakt med något annat språk kan räknas som tvåspråkig. Informanterna är inte heller av samma åsikt med

Blanc och Hamers (2000) som konstaterar att man kan räkna en individ som tvåspråkig även om hen har infödd kompetens i bara ett språk (se delkapitel 2.2). Att en del av informanterna upplever att de inte är två- eller flerspråkiga på grund av otillräckliga språkkunskaper är ändå inte förvånande, eftersom Zhangs (2017) verk visar att icke-infödda språklärare ofta är stressade för att de anser att de behöver nå en modersmålsliknande nivå på undervisningsspråket (se delkapitel 1.2).

Ex. 16 ”[Jag är] Enspråkig eftersom mina kunskaper i andra språk än finska är inte på en nivå som kunde definieras som modersmål.” (informant 33)

Ex. 17 ”Fast jag är också bra på engelska och svenska, är de inte lika starka hos mig som finska.” (informant 2)

Ex. 18 ”Jag är enspråkig eftersom jag tycker att jag inte ännu behärskar svenska tillräckligt bra för att kunna kalla mig tvåspråkig.” (informant 14)

Två av informanterna upplever sig själva som enspråkiga, eftersom de inte kan identifiera sig själva som personer som är tvåspråkiga och deltar i två olika kulturer. Den första informanten känner att hens modersmål är så viktigt för hen att hen inte kan uppleva sig själv som tvåspråkig (se ex. 19). Även om man kan flera språk flytande, kan modersmålet vara av stor betydelse och en mycket kraftfull markör av ens identitet (se delkapitel 2.1). Den andra informanten konstaterar att hen skulle vilja vara tvåspråkig, men berättar att hen använder mest finska och känner att hens språkliga och kulturella identiteter inte är tillräckligt starka för att hen skulle vara tvåspråkig (se ex. 20). Andra skulle säkert kunna bedöma dessa informanter som tvåspråkiga till exempel på grund av deras språkkunskaper, men deras egen identifikation är en avgörande faktor för dem själva.

Ex. 19 ”Vaikka olisin kuinka ”fluently” englannissa ja/tai ruotsissa, en koskaan koe olevani muuta kuin suomenkielinen. Suomi on lapsuuteni, perheeni, ympäristöni, koulutukseni kieli sekä ennen kaikkea oma tunnekieleni ja iso osa identiteettiäni.” (informant 21) ¹

Ex. 20 ”Jag tycker att jag är enspråkig men jag skulle vilja vara tvåspråkig. Jag tycker att jag inte har tillräckligt stark språk och kulturell identitet i två språk så att jag skulle kunna vara tvåspråkig. Jag använder mest finska.” (informant 36)

¹ ”Även om jag skulle vara hur ”fluent” som helst på engelska och/eller svenska, känner jag aldrig att jag är någonting annat än finskspråkig. Finskan är det språk som har använts i min barndom, familj, omgivning och utbildning, och framför allt är det mitt känslspråk och en stor del av min identitet.” [egen översättning]

En av informanterna berättar att hen brukar tänka på finska och använder detta som en motivering till varför hen uppfattar sig som enspråkig (se ex. 21). Detta kan betyda att hen anser att man tänker på det språk som känns naturligast och lättast för en i vardagen.

Ex. 21 ”Dessutom tänker jag på finska, om man nu använder något språk när man tänker.” (informant 22)

Om man tänker på Skutnabb-Kangas (1981) fyra olika kriterier man kan utgå från när man försöker definiera vilka som är (eller inte är) tvåspråkiga (se delkapitel 2.2), motiverar informanterna deras uppfattningar med kriterierna gällande ursprung, kompetens och attityder. Ingen av informanterna påstår att de inte skulle använda mer än ett språk, men informant 36 konstaterar att det är finska som hen oftast använder. Att funktion inte nämns som huvudmotivering till enspråkighet beror antagligen på att varje informant använder eller åtminstone kan använda mer än ett språk i de flesta vardagliga situationer, eftersom de är språkstuderande på universitetsnivå.

De informanter som upplever sig som enspråkiga kan likställas med dem av Østerns (2000) informanter som är klasslärarstuderande med finsk identitet vid ett svenskspråkigt universitet (se delkapitel 1.2). Dessa informanter som bedömer sin identitet som finsk talar flytande svenska, men kan ha några svårigheter med djupare insikt när det är fråga om svenska språket och kulturen. Samhörigheten med det finska Finland, som ofta representeras av informanternas finskspråkiga familjer, är av mycket stor betydelse för dem. Att inte ha en svenskspråkig identitet hindrar dem ändå inte från att studera och arbeta på svenska. (Østern 2000:18–19.) Situationen med de blivande svensklärare som upplever sig som enspråkiga är mer eller mindre likadan.

4.2.2 De två- och flerspråkiga

Många av dem som upplever sig själva som två- eller flerspråkiga anser att de inte räknas som enspråkiga, eftersom de kan flytande mer än ett språk (se ex. 22–23). De kan kommunicera både muntligt och skriftligt på något annat språk än modersmålet. De är självsäkra, eftersom de känner att deras språkkunskaper är mycket flytande. För dessa

informanter är således språkkompetensen ett grundläggande kriterium i Skuttnabb-Kangas (1981) definition av två- eller flerspråkighet (jfr delkapitel 2.2).

Ex. 22 ”Jag är flerspråkig, för jag kan kommunicera på finska, svenska, tyska och engelska. Både skriftligt och muntligt.” (informant 8)

Ex. 23 ”[Jag är] Flerspråkig. Jag klarar mig utmärkt på både engelska och svenska.” (informant 1)

En annan motivering som nämns lika ofta som den ovannämnda motiveringen handlar om språkanvändning. Dessa informanter upplever sig själva som två- eller flerspråkiga, eftersom de regelbundet använder mer än ett språk (se ex. 24–25). En del av informanterna nämner bara att de använder flera språk dagligen utan att precisera vilka situationer det är fråga om. Jag antar att de som språkstuderande använder flera språk åtminstone på universitetet. En del berättar ändå noggrannare om de tillfällen då de använder de språk som de kan. Dessa tillfällen handlar ofta om att informanten kommunicerar med sin familj och partner samt med sina vänner och bekanta som pratar något annat språk än informantens modersmål. För dessa informanter är språkanvändningen en naturlig och nödvändig del av vardagen även utanför studierna.

Ex. 24 ”Jag tycker att jag är flerspråkig därför att jag använder flera språk i mitt dagliga liv.” (informant 15)

Ex. 25 ”Jag är flerspråkig då jag pratar hemma tre språk, svenska, finska och [ett tredje språk]². Dessutom pratar jag flytande engelska och lite tyska.” (informant 19)

Två av informanterna upplever sig själva som två- eller flerspråkiga på grund av deras ursprung (se ex. 26). En förälder eller båda föräldrarna av dessa informanter är infödda talare av svenska, och de har använt svenska för att kommunicera med dessa informanter. Därutöver har informanterna gått i finskspråkig skola. Allt detta har lett till att de har använt två olika språk mer eller mindre parallellt sedan de var barn. Båda nämner ändå att deras svenska inte är så flytande som den tidigare har varit. Det är inte ovanligt att tvåspråkiga individer känner sorg över att bli sämre på att prata eller förlora det språk som inte används så ofta (se delkapitel 2.1). Trots detta spelar informanternas ursprung en så stor roll för dem att de inte räknar sig själva som enspråkiga.

² Det tredje språket nämns inte av forskningsetiska skäl, det vill säga för att minimera möjligheten att identifiera informanten i fråga.

Ex. 26 "Egentligen är jag tvåspråkig eftersom jag har talat båda språk hela mitt liv. Min pappa var svenskspråkig och mamma är finskspråkig. Men efter att jag började i finskspråkig skola har jag blivit sämre på att prata svenska." (informant 32)

En av informanterna berättar att hen kan tänka på andra språk än finska och använder detta som en motivering till varför hen känner sig själv som flerspråkig (se ex. 27). Informanten preciserar inte sitt svar noggrannare, men jag tolkar att detta innebär att det är lätt och naturligt för hen att tänka på ett antal språk förutom modersmålet, vilket gör att hen räknar sig själv som flerspråkig.

Ex. 27 "[Jag är] Flerspråkig därför att jag kan tänka på andra språk än bara på finska." (informant 16)

Jämför man informanternas uppfattningar om sin två- eller flerspråkighet med Skuttnabb-Kangas (1981) kriterier, motiverar informanterna sina svar med kompetens, ursprung och funktion (se delkapitel 2.2). Egentligen konstaterar ingen av informanterna att de skulle uppleva sig själva som två- eller flerspråkiga därför att de identifierar sig själva som medlemmar i två eller flera olika kulturer eller därför att två eller flera språk skulle vara en så viktig del av deras identitet. Det är möjligt att informanterna vill koncentrera sig mer på rent språkliga aspekter i stället för mer djupgående aspekter. Informanterna identifierar sig själva trots detta som två- eller flerspråkiga, oberoende av om språken och kulturerna kring dem spelar en stor roll för deras identitet eller ej.

Det är möjligt att likställa dessa informanter som uppfattar sig som två- eller flerspråkiga med dem av Østerns (2000) informanter som bedömer sin identitet som tvåspråkig eller flerspråkig och mångkulturell (se delkapitel 1.2). Informanterna med tvåspråkig identitet glider mellan olika identiteter och har inte några större problem med vare sig språk eller kulturer. De uppfattar tvåspråkighet som en berikande faktor i deras liv. (Østern 2000: 20, 24.) Flerspråkiga och flerkulturella informanter upplever att de genom åren har blivit flerspråkiga bland annat tack vare deras utlandsvistelser och partner (Østern 2000:25). De blivande svensklärare som upplever sig som två- eller flerspråkiga verkar ha ganska likadana tankar och erfarenheter som Østerns två- eller flerspråkiga informanter.

4.2.3 De osäkra

En del av informanterna är inte säkra på om de upplever sig själva som en-, två- eller flerspråkiga (se ex. 28–29). De flesta av dessa osäkra informanter anser att de på sätt och vis är två- eller flerspråkiga, eftersom de är medvetna om att de kan och använder mer än ett språk, men deras ursprung är enspråkigt och de använder finska hemma. De verkar veta att de kan räknas som två- eller flerspråkiga, men deras ursprung gör dem lite osäkra. Att ha vuxit upp med bara ett modersmål nämns några gånger som om det var någon slags brist som kan försvaga informanternas ställning som två- eller flerspråkiga individer.

Ex. 28 ”Jag tycker att jag är mellan enspråkig och flerspråkig. Jag använder olika språk i mitt liv (speciellt på grund av studier), men t.ex. hemma pratar jag bara finska och min familj är enspråkig.” (informant 11)

Ex. 29 ”Jag kan ju tala ett flertal språk och klarar mig i verkliga situationer med dessa kunskaper, så med syfte på antalet är jag utan vidare flerspråkig. Vill man däremot lägga mer vikt på hur man förärvt sig alla dessa språkkunskaper, hur pass djupgående kunskaper egentligen är, och i vilket skede i livet man lärt sig de olika språken, så är jag dock enspråkig – för jag bara har ett ”modersmål” eller ”förstaspråk”.” (informant 23)

En del av informanterna är osäkra, eftersom de inte vet om deras språkkunskaper är tillräckligt starka och flytande för att de kan räknas som två- eller flerspråkiga (se ex. 30–31). Informanterna vet att de kan ett antal språk, men att inte kunna tala två eller flera språk lika bra och modersmålslikt nämns som en faktor som gör informanterna osäkra. Att kunna två språk lika bra behöver ändå inte vara ett avgörande kriterium som bestämmer om man är tvåspråkig eller inte (Skutnabb-Kangas 1981:88).

Ex. 30 ”Enligt min egen definition [är jag] flerspråkig men jag skulle inte säga att mina kunskaper är likadana som modersmålstalare i andra språk än i mitt modersmåls finska.” (informant 17)

Ex. 31 ”[Jag är] nästan tvåspråkig, jag tycker ändå att jag har starkare finska på så många olika sätt att jag inte ”vagar/vill” kalla mig helt tvåspråkig.” (informant 4)

En av informanterna berättar att hen är någonting mellan flerspråkig och enspråkig (se ex. 32). Enligt hennes uppfattning kan hen räknas som flerspråkig tack vare hens bra språkkunskaper, men hen känner att hen ändå är enspråkig eftersom hen inte är medlem i någon annan kultur än den finska kulturen. För henne är det inte bara språkkunskaper som spelar en roll, utan också hens egen bedömning om sin identitet och tillhörighet.

Ex. 32 "[Jag är] flerspråkig. Rent språkligt anser jag att jag kan uttrycka mig på finska svenska och engelska fast jag på sätt och vis upplever att jag är enspråkig för jag inte är inne i andra än finska kultur." (informant 9)

I de osäkra informanternas uppfattningar kommer det fram Skuttnabb-Kangas (1981) kriterier gällande ursprung, kompetens och identifikation (se delkapitel 2.2). Att funktion inte används som motivering är inte förvånande, eftersom även de osäkra informanterna använder mer än ett språk som de enspråkiga och två- eller flerspråkiga informanterna.

Det är inte överraskande att en del av informanterna inte riktigt kan säga om de är en-, två- eller flerspråkiga, eftersom det inte är enkelt att sätta gränsen mellan dessa begrepp. Det är aldrig fråga om ett antingen–eller-förhållande, eftersom det är mycket vanligt och naturligt att det hur en individ identifierar sig kan variera vid olika tidpunkter och tillfällen (se delkapitel 2.2). De osäkra är medvetna om att de i någon mån är två- eller flerspråkiga, men det finns ett antal faktorer som gör att de inte alltid vet om de identifierar sig själva som enspråkiga, tvåspråkiga, flerspråkiga eller någonting mellan de här definitionerna.

Det finns ett par likheter mellan de osäkra informanterna i denna studie och de tvåspråkiga informanterna i Østerns (2000) studie (se delkapitel 1.2). Hennes verk visar att några av dem som karakteriserar sig som tvåspråkiga inte riktigt vet vart de hör och hur de borde placera sig själva, vilket gör dem frustrerade och förvirrade. De är medvetna om att deras identiteter är i rörelse. (Østern 2000:20, 22.) Allt detta tyder på att ens språkliga identitet kan vara ett mycket komplext fenomen som aldrig blir helt färdigt och oföränderligt.

4.2.4 Sammanfattning av informanternas uppfattningar om sina en-, två- eller flerspråkighet

Det är möjligt att identifiera tre olika beskrivningssätt ur fenomenografins synvinkel när det är fråga om vilka uppfattningar informanterna har om sin en-, två- eller flerspråkighet: de enspråkiga, de två- eller flerspråkiga och de osäkra. Några av informanterna upplever sig som enspråkiga. Det vanligaste skälet till detta är att informanterna har en enspråkig familjebakgrund. En del informanter räknar sig som två- eller flerspråkiga huvudsakligen på grund av att de både kan flytande och använder mer än ett språk i vardagen. Det finns en del informanter som inte är säkra på om de upplever sig själva som en-, två- eller

flerspråkiga. Orsakerna till deras osäkerhet har med enspråkig familjebakgrund, avsaknaden av samhörighetskänslan med andra kulturer samt otillräckliga språkkunskaper att göra.

4.3 Tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället

De flesta av informanterna har blivit födda i en finskspråkig familj och omgivning, men det betyder inte nödvändigtvis att de endast känner tillhörighet till den finska kulturen och samhället i Finland. I det här delkapitlet analyserar jag vilka uppfattningar informanterna har om sin tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället. De förhållningssätt som presenteras i den här avhandlingen kallas för *stark tillhörighet*, *tillhörighet till Svenskfinland*, *oklar tillhörighet* och *ingen tillhörighet*. Svaren till den åttonde enkätfrågan, som handlar om informanternas funderingar på sin tillhörighet till svenska samhället och kulturen, används som utgångspunkt i detta delkapitel (se bilaga 1).

4.3.1 Stark tillhörighet

Flera informanter upplever att de är medlemmar i det svenska samhället och den svenska kulturen. Den vanligaste anledningen till denna uppfattning är att informanterna har släktingar, vänner eller bekanta i Sverige, har själva bott i Sverige eller har åtminstone besökt Sverige flera gånger (se ex. 33–34). Om man har någon slags emotionell anknytning till dem som använder ett språk eller om man lever i ett land där ens modersmål inte talas, är det möjligt att man insuper kulturen och vanor hos en annan språkgrupp än ens ursprungliga språkgrupp, vilket i sin tur kan påverka sin tillhörighetskänsla till språkgruppen (se delkapitel 2.1).

Ex. 33 ”Ja, på grund av mina släktingar som bor där, samt därför att min mamma och pappa har bott där. Jag har också några vänner i Sverige och erfarenhet av att bo där för en kort tid.” (informant 15)

Ex. 34 ”Olen aina kokenut Ruotsin läheiseksi. Luultavasti osuutensa asiaan on sillä, että tätini on asunut 40 vuotta Tukholmassa ollen naimisissa ruotsalaisen miehen kanssa ja olen vauvasta asti säännöllisesti viettänyt aikaa siellä.” (informant 21)³

En annan vanlig motivering som informanterna använder som stöd till deras uppfattning om sin tillhörighet är att Sverige och Finland är mer eller mindre likadana, vilket leder till att tillhörigheten till kulturen och samhället i båda länderna känns naturlig (se ex. 35–36).

Ex. 35 ”Sverige och svenska kulturen ligger ju ganska nära Finland. Därför tycker jag att Sverige känns ”tryggt” och ganska bekant. Jag har alltid tyckt om svensk kultur och jag har alltid sagt att om jag bodde utomlands skulle jag vilja bo i Sverige.” (informant 13)

Ex. 36 ”Ja, jag har bott i Sverige och anser samhället vara ganska likt Finland. Det är lätt att klara sig i Sverige och man känner sig som hemma där.” (informant 33)

Ett par blivande svensklärare anser att deras tillhörighet till det svenska samhället och den svenska kulturen har med deras stora intresse för svenska språket och Sverige att göra (se ex. 37). Ett delområde som kan förändra individens språkliga identitet anses vara språklig anknytning, som handlar om vilken attityd och hurdant förhållande man har till språket (se delkapitel 2.1). De här informanternas anknytning till svenska språket är tydligen så stark att samhörigheten med samhället och kulturen i Sverige har blivit en del av deras identitet.

Ex. 37 ”Ja, jag tycker jag har stark svensk identitet hos mig, om man kan säga så. Jag har redan länge varit väldigt intresserad av och kanske även förtjust i allt svenskt. Jag tycker jag har en stark integrativ motivation mot svenska språket och kulturen.” (informant 27)

En informant berättar att hen känner tillhörighet till det svenska samhället och den svenska kulturen på grund av en mycket regelbunden användning av svenska språket (se ex. 38). Språket spelar en stor roll i hens vardagliga liv, eftersom hen själv samt människor runtomkring hen använder det. Att språket används som motivering till tillhörighet är inte överraskande, eftersom man ofta genom språket kommer in i en grupp eller utesluts från den, och en regelbunden användning av ett främmande språk kan vara ett sätt att närma sig en språkgrupp som man ursprungligen inte har blivit född i (se delkapitel 2.1).

³ ”Jag har alltid upplevt Sverige som närstående. Detta har troligen någonting att göra med min tant som har bott i Stockholm i 40 år och är gift med en svensk man och jag har sedan jag var spädbarn tillbringat tid där regelbundet.” [egen översättning]

Ex. 38 ”Ja. Mina barn går i en svenskspråkig skola. Jag pratar svenska i skolan med de svenskspråkiga föräldrarna. Jag pratar svenska med våra svenskspråkiga släktingar.” (informant 31)

De blivande svensklärare som känner tillhörighet till det svenska samhället och den svenska kulturen kan till en viss grad likställas med dem av Østerns (2000) informanter som har tvåspråkig identitet (se delkapitel 1.2). Informanterna med tvåspråkig identitet känner sig hemma både på svenska och på finska, vilket leder till att de har möjlighet till solidaritetskänslan för det som inte bara är finskt utan också svenskt (Østerns 2000:26). Blivande svensklärare med en klar, stark tillhörighetskänsla till både Finland och Sverige kan anses vara i en likadan situation.

4.3.2 Tillhörighet till Svenskfinland

Några blivande svensklärare känner en slags tillhörighet till kulturen och samhället i Svenskfinland, men ändå inte i Sverige. Orsaker till detta är flera. Ett par informanter upplever att de känner tillhörighet till Svenskfinland, eftersom det kort sagt känns mer bekant än Sverige (se ex. 39–40). Geografiskt avstånd, få besök till Sverige, avsaknad av svenska bekanta, icke-definierade kulturella skillnader samt till och med fördomar mot svenskar och Sverige nämns som faktorer som hindrar informanterna från att känna tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige. Tillhörigheten till en språkgrupp kan bli en del av ens identitet, om den kultur som förekommer i gruppen upplevs som naturlig (se delkapitel 2.1), men dessa informanter har således inte kunnat forma ett lika betydelsefull och naturlig förhållande till kulturen och samhället i Sverige som till kulturen och samhället i Svenskfinland.

Ex. 39 ”Jag känner stark samhörighet med det finlandssvenska samhället och kulturen, trots att jag kommer utanför ifrån. Varför jag inte känner lika stor samhörighet med Sverige beror på att jag sällan har besökt Sverige. Jag har inte haft möjlighet att forma samma koppling till Sverige som det svenska Finland. Därför har jag även flera fördomar mot svenskar och Sverige.” (informant 30)

Ex. 40 ”[Jag känner tillhörighet] till finlandssvenska ja, absolut! Känner mig hemma här/där, men inte till (sverige)svenska människor eller helt svensk kultur, då finns det ändå så stora kulturella skillnader när det kommer till Sverige... Jag känner tillhörighet till (finlands)svenska eftersom vi pratar samma språk, bor i samma stad/städer. Nästan hälften av mina kompisar är finlandssvenska.” (informant 4)

En informant nämner att han känner tillhörighet till det finlandssvenska samhället och den finlandssvenska kulturen tack vare studiemiljön (se ex. 41). Jag tolkar att hen menar

att hen på grund av sina studier har fått möjlighet att både använda svenska språket och bekanta sig med det finlandssvenska samhället och den finlandssvenska kulturen.

Ex. 41 "[Jag känner tillhörighet till] Finlandssvenska ja, pga studiemiljön." (informant 22)

De informanter som inte riktigt känner någon tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige, men har ändå något slags förhållande till samhället och kulturen i Svenskfinland kan i någon mån anses likna dem av Østerns (2000) informanter som har finlandssvensk identitet (se delkapitel 1.2). De som har finlandssvensk identitet känner oftast på grund av sin familjebakgrund och sitt modersmål tillhörighet till den finlandssvenska kulturen och samhället. (Østern 2000:12–14.) Situationen med de blivande svensklärare i denna avhandling är lite likadan, eftersom de känner någon slags samhörighet särskilt med finlandssvenskar, även om ingen har svenska som modersmål eller finlandssvensk familjebakgrund.

4.3.3 Oklar tillhörighet

En del av informanterna är inte helt säkra på om de känner tillhörighet till det svenska samhället och den svenska kulturen. De flesta av dessa informanter anser att de som språkstudierande och blivande svensklärare har ett mycket stort intresse för kulturen, samhället och språket i Sverige, men deras identiteter är ändå mycket finska och de upplever en starkare tillhörighet till Finland än till Sverige (se ex. 42–43). Informanterna vill uppenbart bekanta sig med kulturen och samhället i Sverige, men jag antar att de har en mycket stark finsk identitet eftersom de är födda i Finland och talar finska som modersmål. Detta är inte helt oväntat, eftersom ens modersmål brukar vara en stor del av identiteten samt det viktigaste sättet att markera hemhörigheten (se delkapitel 2.1).

Ex. 42 "Ja, genom mitt biämne och lärarämne svenska. Kanske inte som min identitet i helhet utan som denna del av det (som en studerande av nordiska språk och en blivande svensklärare)." (informant 39)

Ex. 43 "Jag känner relativt lite tillhörighet till svenska samhället och kulturen, för jag har aldrig vistats en längre tid i Sverige och egentligen vet jag relativt lite om Sverige. Jag tycker om språket och är ändå intresserad av Sverige, jag studerar ju språk och också vill utveckla mina kulturkunskaper!" (informant 11)

Ett par informanter upplever att deras språkkunskaper, finskspråkig familjebakgrund och/eller andras uppfattning om dem kan vara ett slags hinder för tillhörigheten till kulturen och samhället i Sverige (se ex. 44–45). Det som förenar informanterna är att de i någon mån är intresserade av att tillhörigheten, men de upplever att någonting som skulle göra dem egentliga medlemmar i den svenska kulturen och det svenska samhället saknas.

Ex. 44 ”Jag skulle vilja vara del av den men fruktar att andra inte skulle godkänna mina känslor eftersom jag inte är född till svenska/finlandssvenska föräldrar.” (informant 26)

Ex. 45 ”Jag skulle vilja känna mer och även bo i Sverige! Men nu är det i alla fall så att engelska som ett språk påverkar min identitet mer än svenska.” (informant 6)

En informant konstaterar att hen till en viss grad känner tillhörighet till svenska samhället och kulturen, eftersom hen upplever att hennes kunskaper i svenska är bättre än en genomsnittsfinnes språkkunskaper. Att ha bra språkkunskaper kan vara av stor betydelse när det är fråga om tillhörighet till en viss (språk)grupp, eftersom man ofta genom språket blir medlem i en grupp eller utesluts från den (se delkapitel 2.1). Informanten anser ändå att just hens språkkunskaper också är den faktor som orsakar att hen inte kan räknas som medlem i kulturen och samhället i Sverige om man jämför hen med svenskar (se ex. 46).

Ex. 46 ”[Jag känner tillhörighet till svenska samhället och kulturen] Här i Finland kanske lite eftersom jag kan svenska bättre än de flesta finskspråkiga och kan läsa t.ex. svenskspråkiga texter som flera inte kan, men om jag åkte till Sverige skulle jag känna mig utomstående eftersom min svenska är finlandssvenska och inte perfekt.” (informant 2)

Om man jämför de här informanterna som har en oklar tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige med Østerns (2000) informanter, är det möjligt att hitta några likheter med dem av Østerns informanter som har antingen tvåspråkig eller finsk identitet. De som upplever sig som tvåspråkiga har en komplex identitet, men de har ändå gjort ett medvetet val att känna sig hemma på både finska och svenska samt delta i båda kulturer och samhällen, medan de som har en finsk identitet känner stark samhörighet med (det finska) Finland (Østern 2000:20, 26) Informanterna i denna studie kan anses ligga någonstans emellan tvåspråkig och finsk identitet, eftersom de har uppenbarligen ett stort intresse för kulturen och samhället i både Sverige och Finland, men de upplever ändå att deras tillhörighet till Finland är starkare och klarare än deras tillhörighet till Sverige.

4.3.4 Ingen tillhörighet

En vanlig motivering till varför en informant upplever att hen inte är en del av kulturen och samhället i Sverige har med kontakter att göra (se ex. 47–48). Informanterna upplever att Finland, Sverige och Svenskfinland har alla sina egna olika karakteristiska drag och egenskaper, och det är de finskspråkigas språkgrupp i Finland som informanterna av olika skäl har haft mest kontakt med. Enligt Østerns (2000:20) studie är det inte ovanligt att om man kommer från en helt finskspråkig familj är samhörigheten med det finska Finland ett mycket centralt tema i identitetsbyggnaden. Jag tolkar att det viktigaste skälet till varför informanterna känner tillhörighet till den finska kulturen och samhället i Finland är att det är där de har blivit födda och uppvuxna. Detta har lett till att även om de studerar språk på universitetet har de inte deltagit så mycket i andra kulturer och samhällen än kulturen och samhället i det finskspråkiga Finland. Därför upplever informanterna att de inte är medlemmar i några andra kulturer eller samhällen.

Ex. 47 ”Jag känner mig helt finsk. Även om jag studerar svenska, kommer från västkusten och har ett svenskt efternamn har jag inga kontakter till den äkta finlands/svenska kulturen.” (informant 34)

Ex. 48 ”Jag tycker inte [att jag känner tillhörighet till svenska samhället och kulturen] eftersom jag umgås mest i finska samhället och kulturen.” (informant 36)

Att ha någon slags emotionell anknytning till den språkgrupp som använder språket kan påverka ens språkliga identitet så att man känner tillhörighet till den gruppen (se delkapitel 2.1). En informant verkar inte ha en anknytning till svenskar som folkslag varken personligt eller helt konkret, eftersom hen konstaterar att kulturen och samhället i Sverige inte riktigt har någon betydelse för hen (se ex. 49). Detta orsakar att informanten upplever att hen inte kan känna tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället.

Ex. 49 ”Svenska kulturen och samhället har ingen särskild betydelse i mitt liv på en konkret och personlig nivå, så jag har inte heller någon orsak att känna tillhörighet till den kulturen, åtminstone mera än jag känner tillhörighet till de andra nordiska länderna över huvud taget.” (informant 23)

Om man vistas en längre tidsperiod utomlands, är det möjligt att man insuper kulturen och vanor hos andra språkgrupper än ens ursprungliga språkgrupp (se delkapitel 2.1). Några informanter upplever att de inte är en del av den svenska kulturen och det svenska samhället, eftersom de inte någonsin har vistats en tillräckligt lång tidsperiod i Sverige (se ex. 50). Informanterna nämner inte vad som kunde räknas som ”en tillräckligt lång

tidsperiod”, och det finns naturligtvis inte ett enda rätt svar som alla skulle hålla med om. Informanterna anser att ju längre man vistas i ett främmande land, desto bättre lär man sig att känna kulturen och samhället i landet. Østerns (2000:19) studie visar ändå att till och med den som har vistats flera år i Sverige kan ändå ha en stark finsk identitet.

Ex. 50 ”Jag känner inte svensk kultur eftersom jag inte har bott i Sverige/Svenskfinland tillräckligt länge.” (informant 17)

En del informanter berättar att de identifierar sig starkt som finnar i stället för svenskar, och detta är anledningen till att de inte känner någon tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige (se ex. 51–53). Informanterna berättar att de gillar Sverige och de är medvetna om att de kan svenska, men det räcker inte för dem och därför upplever informanterna inte att de skulle vara en del av kulturen och samhället i Sverige. De anser att finsheten förknippas med vissa drag och egenskaper som de identifierar sig med. En informant konstaterar att hen vet att Sverige och Finland har mycket gemensamt när det gäller kultur och samhälle, men hen upplever trots detta sig själv som utomstående i Sverige. Att vara finsk samt att ha finsk mentalitet och identitet spelar en stor roll för dessa informanter. Enligt Østern (2000:18) är det möjligt att den med en stark finsk identitet har svårigheter med att känna en djupare tillhörighet eller solidaritet till det som är svenskt.

Ex. 51 ”Jag tittar och har tittat jättemycket på sport, och har fått en jättestark finsk identitet, då är speciellt Sverige vår fiende med vilken man inte vill ha något gemensamt.” (informant 5)

Ex. 52 ”Jag äger finsk mentalitet och är som sagt lite blygsam mig själv också. Svenska människor är mer öppna, sociala och glada, Sverige går framför Finland i många saker.” (informant 3)

Ex. 53 ”Jag känner inte så mycket tillhörighet till svenska samhället och kulturen. Fast svensk kultur liknar mycket min egen, känner jag mig lite utomstående i Sverige.” (informant 7)

Det kan konstateras att informanterna har varierande motiveringar till varför de upplever att de inte har medlemskap i kulturen och samhället i Sverige. Tillhörigheten till den svenska kulturen och det svenska samhället samt samhörighetskänslan med språkgruppen har inte blivit en naturlig del av deras identitet, även om de studerar svenska språket vid universitetet. Att höra till den språkgrupp som informanterna har blivit födda i är av mycket stor betydelse för informanterna, även om de kan flera språk och är åtminstone i någon mån bekanta med Sveriges kultur och samhälle. Inte alla som kan tala flera språk flytande vill eller kan identifiera sig med flera kulturella grupper än en (se delkapitel 2.2).

De informanter som inte känner någon tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige kan likställas med dem av Østerns (2000) informanter som är klasslärarstuderande med finsk identitet (se delkapitel 1.2). I studien kommer det fram att några informanter kan tala flytande svenska, men de känner ändå inte någon större tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige på grund av deras starka finska identitet. (Østern 2000:18–19.) Situationen med de blivande svensklärare i denna avhandling liknar situationen hos några av Østerns informanter.

4.3.5 Sammanfattning av informanternas uppfattningar om sin tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället

Ur fenomenografins synvinkel är det möjligt att identifiera fyra olika beskrivningssätt gällande informanternas uppfattningar om sin tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället: stark tillhörighet, tillhörighet till Svenskfinland, oklar tillhörighet och ingen tillhörighet. Ett antal informanter konstaterar att de är medlemmar i svenska samhället och kulturen. Många av de här informanterna har släktingar eller vänner i Sverige och/eller de har själva bott i eller åtminstone besökt Sverige. Dessa informanter upplever också Sverige och Finland som mer eller mindre likadana när det gäller kulturer och samhällen. En del av informanterna upplever en slags tillhörighet till kulturen och samhället i Svenskfinland, men inte i Sverige. Skälet till detta är att Svenskfinland anses vara mer bekant än Sverige på grund av bland annat få besök till Sverige och kulturella skillnader. Några informanter är inte helt säkra på om de kan känna tillhörighet till det svenska samhället och den svenska kulturen. De anser att de är mycket intresserade av kulturen, samhället och språket i Sverige, men de upplever ändå en starkare tillhörighet till Finland än till Sverige. Det kan också vara fråga om att faktorer som språkkunskaper eller familjebakgrund hindrar dem att känna tillhörighet till Sverige. En del av informanterna upplever att de inte känner någon tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige. Detta beror på att kulturen och samhället i Sverige inte riktigt har någon större betydelse för dem, eftersom informanterna mestadels har deltagit i kulturen och samhället i Finland och de har en mycket stark finsk identitet.

5 De blivande svensklärarnas uppfattningar om sin läraridentitet

Detta kapitel består av den andra delen av analysen, det vill säga informanternas uppfattningar om sina läraridentiteter. Jag analyserar och tolkar vilka likheter och skillnader det finns i informanternas uppfattningar för att redogöra för vilka olika förhållningssätt till de valda teman som kan identifieras. De teman som behandlas är informanternas motiv för att vilja bli svensklärare, vilka uppfattningar de har om svensklärares uppgifter, vilka syften informanterna har som blivande svensklärare samt kopplingen mellan informanternas språkliga identiteter och läraridentiteter.

5.1 Motiv för att vilja bli svensklärare

Alla informanter har ett klart intresse för svenska språket och ska avlägga pedagogiska studier för att bli behöriga språklärare, men de kan ha olika eller till och med motstridande tankar om varför de har valt att studera till svensklärare. I det här delkapitlet diskuteras vilka uppfattningar informanterna har om sina motiv för att vilja bli svensklärare. De olika förhållningssätten som presenteras i det följande är *intresse för läraryrket i sig*, *intresse för arbetet som svensklärare*, *intresse för svenska språket* och *andra motiv*. Det analyserade materialet består av svaren på enkätfrågorna 16–18 där informanterna beskriver sina uppfattningar om varför de vill bli svensklärare (se bilaga 1).

5.1.1 Intresse för läraryrket i sig

Ett par blivande svensklärare berättar att de har ett mycket stort intresse för läraryrket i sig (se ex. 54–55). Jag tolkar på basis av informanternas svar att själva undervisningsämnet inte är det viktigaste för dem även om de säkert är motiverade att studera svenska språket och har flytande språkkunskaper. Att få arbeta som lärare efter att ha blivit klar med studierna spelar ändå en större roll för dessa informanter som älskar att undervisa och vara med andra människor.

Ex. 54 "Läraren är mitt drömjobb. Jobbet inspirerar mig. Jag tycker om att utveckla mina kunskaper och jobba med olika typer av människor. Jag tycker om att vara social." (informant 16)

Ex. 55 "Mitt största mål är att bli klasslärare och vid sidan av det ska jag också vara en svensklärare." (informant 2)

Att informanterna först och främst är intresserade av att bli lärare medan undervisningsämnet upplevs mindre viktigt är vanligt visar Huhtalas (2008) studie (se delkapitel 1.2). Informanterna beskriver ändå inte noggrant anledningar till varför de är mera intresserade av själva läraryrket än av arbetet som ämneslärare i just svenska språket. Därför är det lite svårt att säga med vilka av Kaikkonens (2004) informanter de kunde likställas. De som verkar ligga närmast informanterna i denna avhandling är de profiler som Kaikkonen kallar uppfostrare som betonar uppfostringsmässiga frågor och lärare som betonar genuinitet, växelverkan med eleverna, handledning och lärarens egna egenskaper (se delkapitel 1.2). Att just dessa profiler beskriver de här informanterna bäst beror på att informanterna inte kan höra till profilen ämneslärare som betonar undervisningen av svenska språket eller till profilen osäker lärare som innefattar de som inte vet hurdana de är eller vill vara som lärare. Informanterna i denna studie har ett klart syfte att bli lärare, och deltagande i ämneslärarutbildningen är deras sätt att nå detta mål.

5.1.2 Intresse för arbetet som svensklärare

En tydlig majoritet av informanterna har valt att studera både svenska och pedagogik, eftersom de främst är intresserade av att arbeta som lärare i just svenska språket. De flesta blivande svensklärare berättar att de vill arbeta som svensklärare eftersom språkundervisning intresserar dem särskilt mycket, de gillar andra människor, svenskan har en speciell plats i deras hjärtan, de har alltid varit bra på att prata språk samt de är intresserade av allt svenskt (se ex. 56–58). Allt detta har lett till att de vill dela sitt brinnande intresse och sina utmärkta kunskaper med andra, påverka attityderna mot svenska språket och göra svensklektioner en trevlig och inspirerande upplevelse för alla oavsett vad ens mål och intressen i livet råkar vara. Att arbeta som ämneslärare i svenska språket anses vara ett naturligt, motiverande och behagligt syfte som informanterna har strävat efter sedan många år.

Ex. 56 ”Jag känner mig hemma i det jag gör, jag har vikarierat tillräckligt mycket för att våga påstå sånt, och avlagt alla pedagogiska studier för ett tag sedan, men ursprungligen kommer jag inte ihåg varför jag ville bli just svensklärare, kanske för att jag alltid har tyckt om språket och vill jobba med människor och är ganska bra på att handleda och förklara, och har tålamod, och förstås har jag och har alltid haft ”passion” för språket och för allt som har med svenskan att göra.” (informant 4)

Ex. 57 ”Jag vill sprida mitt eget stora intresse och passion för svenska för alla! Kanske vill jag också påverka negativa attityder mot svenska språket. Jag tycker också om att arbeta med människor, speciellt med de unga.” (informant 13)

Ex. 58 ”Det är det som jag brinner för och som jag vet att jag är bra på. Jag vill göra studierna i svenska en bra upplevelse för alla – även för dem som inte kommer att ha nämnvärd nytta av språket senare i livet.” (informant 30)

Ett par informanter upplever att de vill vara svensklärare främst för att kunna stödja svenskans framtida ställning i Finland och betona den nordiska gemenskapen (se ex. 59). Att göra eleverna medvetna om vilka värdefulla möjligheter språk- och kulturkunskaper kan erbjuda en anses vara en av de viktigaste uppgifter som informanterna vill uppfylla som blivande svensklärare.

Ex. 59 ”Haluan osaltani vaikuttaa siihen, että tulevaisuuden suomalaiset toimijat ymmärtävät Pohjoismaiden ja pohjoismaisuuden arvon sekä sen, kuinka arvokasta on osata edes auttavasti suurinta pohjoismaista kieltä, jolla on lähialueillamme yli 10 miljoonaa puhujaa.” (informant 21) ⁴

En informant berättar att en av orsakerna till varför hen vill bli svensklärare är att hen själv har haft ett antal bra svensklärare i skolan, vilket har inspirerat hen till att vilja vara en lika duktig svensklärare som hens tidigare svensklärare har varit (se ex. 60) Att ens egna skolerfarenheter – både positiva och negativa – påverkar ens uppfattning om hurdan språkundervisning man vill ge som blivande språklärare är mycket vanligt (se delkapitel 1.2).

Ex. 60 ”Jag har alltid haft bra och kompetenta svensklärare vars arbetsarb jag vill föra fram i skolorna. Alltså vara sådan bra lärare för någon som mina lärare har varit för mig!” (informant 38)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att dessa blivande svensklärare har ett starkt intresse för läraryrket, men att få undervisa i just svenska språket av alla ämnen spelar en mycket stor roll för dem på grund av deras eget intresse för språket. Informanterna liknar de av Kaikkonens (2004) informanter som kallas ämneslärare, eftersom de ser sig själv i

⁴ ”Jag vill för min del bidra till att de framtida finska aktörerna förstår vilket värde de nordiska länderna och de att vara nordbo har samt hur värdefullt det är att ens nöjaktigt kunna det största nordiska språket som har över 10 miljon talare i vårt närområde.” [egen översättning]

första hand som språklärare och vill huvudsakligen fokusera sig på språkundervisning (se delkapitel 1.2). Detta gäller också de ovannämnda informanterna i den här avhandlingen.

5.1.3 Intresse för svenska språket

Ett litet antal informanter konstaterar att de i huvudsak är intresserade av att studera svenska som språk i stället för att studera till svensklärare. Tanken om att arbeta som språklärare har slagit dem lite senare. En del har börjat avväga vägen som svensklärare först nu, men de är ännu inte helt säkra på om de kan se sig själva som blivande svensklärare (se ex. 61). Informanterna har tämligen klara motiv för att arbeta som svensklärare, eftersom de anser att språkkunskaper är viktiga och de vill hjälpa andra att lära sig språk. De verkar ändå inte brinna för läraryrket i samma mån och lika säkert som de informanter som har intresse för läraryrket i sig eller för arbetet som svensklärare (se delkapitel 5.1.1 och 5.1.2).

Ex. 61 "Jag skulle vilja umgås med barn eller ungdomar, hjälpa dem på deras skolväg och undervisa kunskaper om det svenska språket och om den svenska, finlandssvenska och nordiska kulturen. Jag är inte helt säker på vad jag vill göra i framtiden. Just nu vet jag bara att jag vill lära mig mer svenska. Språkinläring och pedagogik fascinerar mig också väldigt mycket." (informant 27)

Ett par svar präglas ändå av en ännu större osäkerhet. I dessa svar kommer det fram att informanterna är mycket intresserade av att studera svenska språket, men att arbeta som svensklärare är inte deras allra största dröm i livet (se ex. 62). Informanterna vill trots detta hålla flera dörrar öppna genom att delta i pedagogiska studierna, även om de inte verkar ha ett mycket stort intresse för läraryrket.

Ex. 62 "Jag vill eventuellt bli lärare, men är intresserad också om andra yrken." (informant 11)

De blivande svensklärare som är mera intresserade av själva språket än läraryrket i sig kan säkert ha rätt komplexa uppfattningar om sina läraridentiteter, eftersom de till en viss grad är intresserade av att arbeta som språklärare, men det är inte någonting de brinner för. Jag antar att de i något skede behöver fundera på om arbetet som svensklärare är någonting som de vill sträva efter eller om de vill göra karriär i någon annan bransch. Det är inte möjligt att direkt likställa dessa informanter med informanterna i Kaikkonens (2004) verk, eftersom ingen av informanterna i hans verk är intresserad av själva

läroämnet i stället för yrket som svensklärare, även om en del av hans informanter också är osäkra på sig själva som blivande lärare (se delkapitel 1.2). Huhtalas (2008) undersökning visar ändå att det är rätt vanligt att vilja studera till svensklärare bland annat på grund av bra språkkunskaper och intresse för språket (se delkapitel 1.2).

5.1.4 Andra motiv

En del informanter kan egentligen inte kategoriseras i de ovannämnda profilerna, eftersom det inte kommer fram i enkätsvaren att informanternas viktigaste motiv för att vilja bli svensklärare skulle vara ett tydligt intresse för själva läraryrket, för arbetet som svensklärare eller för svenska språket. Detta kan möjligtvis delvis bero på att informanterna uppfattar utbildningen som en helhet där någon del inte är tydligt viktigare eller intressantare än någon annan. Informanterna har också valt alternativet ”något annat” i bilagan för att förmedla att de har någon annan anledning till varför de har valt att studera till svensklärare än ett starkt intresse för läraryrket, för arbetet som svensklärare eller för själva språket (se bilaga 1).

Ett av motiven för att bli svensklärare har med bättre arbetsmöjligheter att göra. En informant berättar att hen först och främst räknar sig som språkexpert, men hen har ändå bestämt sig för att delta i ämneslärarutbildningen eftersom hen anser att lärarerfarenhet kan vara viktig med tanke på hens andra karriärmål (se ex. 63). En annan informant upplever att det kommer att vara lättare att få arbete som språklärare om man har behörighet i flera språk (se ex. 64). Ingendera av informanterna verkar brinna för arbetet som just svensklärare, utan svensklärarbehörigheten hjälper dem att uppnå andra mål.

Ex. 63 ”I första hand identifierar jag mig som språkexpert/språkforskare/lingvist. Vid sidan av forskning är arbete som lärare och/eller översättare något som jag alltid sett som bra tillfälliga jobbalternativ. Åtminstone på CV ser lärarerfarenhet bra ut och som något som lätt kan beräknas meriterande om man vill få jobb inom språk vid en högre skola eller forskningsanstalt. Att undervisa är något som jag KAN göra och klara mig helt smidigt av (även om det inte nödvändigtvis är just det som jag helst skulle VILJA göra).” (informant 23)

Ex. 64 ”[Jag vill bli svensklärare] För att ha bättre möjligheter att få jobb än med endast engelska och spanska. Jag gillar att undervisa. Det skulle vara roligare att undervisa svenska om folk skulle vara lite mer positiva mot det.” (informant 6)

Ett antal informanter har tidigare velat arbeta som svensklärare, men de har nu under studietiden blivit mer eller mindre osäkra på vad det är de i verkligheten vill (se ex.65–66). Det som informanterna funderar på är bland annat om de borde välja något annat undervisningsämne, om läraryrket är för krävande och ansträngande samt om det skulle vara trevligare att göra någonting annat språkrelaterat än att undervisa. Ingen av informanterna påstår ändå att de aldrig i livet skulle kunna tänka sig att arbeta som svensklärare, men dessa informanter behöver säkert reflektera över vad de vill arbeta med i framtiden.

Ex. 65 ”Efter gymnasiet kändes det att det kunde passa mig bra [att bli svensklärare] och på denna väg är jag fortfarande. Jag har alltid tyckt om svenskan och jag har alltid haft goda kunskaper i det (efter att jag har börjat lära mig svenska). Jag var ganska ung när jag för första gången tänkte att jag kunde arbeta som lärare, men å andra sidan har jag inte haft någon aning om helhetsbilden av läraryrket. Helheten har blivit klarare under studietiden och det har gjort mig osäker om mitt val. Jag gillar fortfarande svenska och svensk kultur men läraryrket är det som jag är osäker på, eftersom det är så hemskt krävande och tar mycket tid även utanför arbetsplatsen. Att arbeta just som svensklärare är alltså inte det enda alternativet för mig, jag är öppet för andra slags arbeten också.” (informant 8)

Ex. 66 ”Först i början av studierna tänkte jag att jag vill studera till språklärare. Nu är jag osäker och kanske skulle jag vilja satsa mer på finska språket och finska som främmande språk.” (informant 14)

Dessa informanter som har lite annorlunda motiv för att vilja studera till svensklärare kan i någon mån likställas med dem av Kaikkonens (2004) informanter som hör till profilen osäker lärare. De som representerar profilen är inte säkra på vem de borde vara som språklärare, vilket kan leda till att de är tveksamma på hur deras framtid ser ut (se delkapitel 1.2). Detta gäller till en viss grad en del informanter i den här avhandlingen, eftersom informanterna inte riktigt är säkra på vad de vill göra efter att ha avlagt studierna vid universitetet och om de ens innerst inne vill arbeta som svensklärare. I Kannos och Stuarts (2011) verk kommer det ändå fram att det inte är ovanligt att det först kan kännas krävande att adaptera sig till rollen som språklärare även när man har bestämt sig för att studera till språklärare och har ett intresse för yrket, eftersom denna slags identitetskonstruktion inte är en snabb, automatisk process (se delkapitel 1.2).

5.1.5 Sammanfattning av informanternas uppfattningar om sina motiv för att vilja bli svensklärare

När det gäller informanternas uppfattningar om sina motiv för att vilja bli svensklärare ur fenomenografins synvinkel är beskrivningskategorierna fyra. Den första kategorin, intresse för läraryrket i sig, innefattar de blivande svensklärare som är intresserade av läraryrket i sig. Att få undervisa och arbeta som lärare spelar en mycket stor roll för dem, medan själva undervisningsämnet svenska är lite mindre viktigt. Den andra kategorin, intresse för arbetet som svensklärare, består av de informanter som huvudsakligen är intresserade av att arbeta som lärare i just svenska språket eftersom de gillar bland annat svenska språket, språkundervisning och andra människor. De informanter som hör till den tredje beskrivningskategorin, intresse för svenska språket, är ännu inte helt säkra på om de kan se sig själva som blivande svensklärare, men de är ändå mycket intresserade av själva språket och arbetet som svensklärare kan vara ett av alternativen i framtiden. Den fjärde och sista kategorin, andra motiv, omfattar de informanter som inte kan kategoriseras i de ovannämnda kategorierna, eftersom de är osäkra på vad de vill göra efter att ha blivit klara med studierna och de behöver reflektera över om de överhuvudtaget vill arbeta som svensklärare.

5.2 Svensklärares uppgifter

Att informanterna har olika uppfattningar om vad en svensklärare borde göra under lektioner är inte så förvånande, eftersom det som en blivande språklärare anser vara meningslöst i svenskundervisningen kan vara mycket centralt för en annan blivande språklärare. I detta delkapitel analyserar och tolkar jag vilka uppfattningar informanterna har om svensklärares uppgifter. De olika förhållningssätten till temat kallas *att uppmuntra, inspirera och motivera eleverna, att lära ut eleverna svenska språket* samt *att fungera som förebild och uppfostrare*. Informanterna upplever naturligtvis att svensklärare har flera olika slags uppgifter från korrigering av prov till deltagande i föräldramöten, men de olika beskrivningskategorierna har formulerats på basis av vad informanterna anser vara den ytterst viktigaste uppgift som svensklärare ska utföra. Det analyserade materialet består därmed huvudsakligen av svaren på den tionde enkätfrågan

om den viktigaste uppgiften svensklärare har (se bilaga 1). Den nionde frågan, som handlar om svensklärarens uppgifter allmänt taget, fungerar som en hjälpfråga som får informanterna att tänka på vilka uppfattningar de har om temat.

5.2.1 Att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna

De flesta informanter upplever att svensklärarens centralaste uppgift är att uppmuntra, inspirera och motivera eleverna att lära sig och använda svenska språket. En stor del berättar att en svensklärare ska motivera varför det är viktigt och nyttigt att lära sig svenska språket och även språk i allmänhet (se ex. 67). Informanterna anser att elever är mottagligare och mer motiverade att studera svenska språket om de förstår vilken stor roll språkkunskaper spelar, vilken nytta de kan ha av att kunna ens lite svenska och vilken betydelse svenska språket har även i Finland (se ex. 68).

Ex. 67 ”Jag tror att det viktigaste är att läraren kan bekanta elever med språket och få dem att se hur nyttigt och praktiskt det är att kunna svenska eller vad som helst språk. Inser man att det är nyttigt kommer man att lära sig språket lättare och då är det okej att läraren bara guidar dem med att undersöka språket.” (informant 15)

Ex. 68 ”[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att motivera eleverna varför det är så viktigt att lära sig svenska i Finland och hur stor betydelse det är för Finland att man har två nationalspråk och den finlandssvenska kulturen. Eleverna bör inse värdet i att kunna svenska senare i arbetslivet.” (informant 19)

Många informanter upplever att det är mycket viktigt att väcka intresse för svenska språket hos eleverna och påverka deras attityder. Att svenskläraren ger eleverna en gnista till språkinläring är enligt informanterna en central utgångspunkt i undervisningen av svenska språket (se ex. 69–70). Attityderna till svenskan anses inte vara så positiva som de kunde eller borde vara, och därför har svensklärare som uppgift att försöka påverka elevernas attityder så att de skulle bli mera intresserade av språket och uppskatta det (se ex. 71).

Ex. 69 ”[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är att] Få studenterna att intressera sig för svenskan även utanför klassrummet.” (informant 7)

Ex. 70 "[Ruotsin opettajan tärkein tehtävä on] Innostaa oppilaita oppimaan ruotsia ja arvostamaan sen taitoa siinä missä muidenkin vieraiden kielten." (informant 21) ⁵

Ex. 71 "[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att påverka elevernas attityder mot svenska. Det är viktigast eftersom om det lyckas kommer också framtida generationer att vilja bevara svenskans ställning." (informant 2)

En del av informanterna berättar att svensklärarens viktigaste uppgift är att göra svensklektioner en trevlig och intressant upplevelse för alla elever oavsett hurdana språkkunskaper de har (se ex. 72–73). Språkundervisning anses inte vara ett allvarligt tillfälle där man inte får göra några fel, utan meningen är att överföra språkglädje utan att eleverna behöver känna sig osäkra eller okunniga. Eleverna förväntas inte ha alldeles utmärkta språkkunskaper, utan det räcker att de gör sitt bästa med de kunskaper de har.

Ex. 72 "[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att få elever att vilja lära sig svenska, speciellt att det känns tryggt och "behagligt" (även lite roligt) för eleverna att komma till lektionerna och studera språket." (informant 4)

Ex. 73 "Jag tycker att det är viktigt att väcka intresse hos elever för svenska och få elever att försöka prata så bra som dom kan." (informant 36)

Några informanter konstaterar att den viktigaste uppgiften som svensklärare ska utföra är att uppmuntra eleverna att lära sig språket och använda det. En svensklärare borde få elever att förstå att språkanvändning inte är någonting skrämmande, utan eleverna uppmuntras att använda svenska språket enligt sin egen färdighetsnivå (se ex. 74). Att en svensklärare ger elever mod att använda svenska språket i form av positiv feedback är centralt i språkundervisning (se ex. 75). Uppmuntran till språkanvändning i vardagen utanför skolan anses också vara viktigt för att eleverna ska kunna ha konkret nytta av sina språkkunskaper (se ex. 76).

Ex. 74 "[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att uppmuntra använda språket och få elever att förstå att man inte behöver vara rädd för språkanvändning." (informant 9)

Ex. 75 "[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är att] Uppmuntra. Det är viktigt att studenter får mera positiv feedback." (informant 16)

Ex. 76 "[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att uppmuntra elever att använda språket. Att lära sig språket som man aldrig använder är onödigt." (informant 24)

⁵ "[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att inspirera eleverna att lära sig svenska och uppskatta kunskaper i svenska på samma sätt som kunskaper i andra främmande språk." [egen översättning]

I allmänhet kan man konstatera att förmågan att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna anses vara centralt, eftersom den enligt de här informanterna är nyckeln till att få eleverna att förstå varför det är viktigt, nyttigt och även roligt att lära sig svenska språket. Huhtalas (2008) undersökning stödjer denna slutsats, eftersom en del informanter i hennes studie konstaterar att växelverkan med eleverna är mycket centralt i arbete som svensklärare (se delkapitel 1.2). Förmågan att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna nämns som en av de centralaste utgångspunkterna i språkundervisning bland annat i en rapport skriven av Rossi m.fl. (2017) och läroplaner gjorda av Utbildningsstyrelsen (2014 och 2015) (se delkapitel 2.5), vilket betyder att informanternas uppfattning om vad som är viktigast när man arbetar som svensklärare är i samma linje med resultaten i den nationella utvärderingen och det som lyfts fram i läroplanerna.

5.2.2 Att lära ut eleverna svenska språket

En stor del av blivande svensklärare upplever att svensklärares centralaste uppgift är att lära ut eleverna svenska språket. De flesta av dessa informanter berättar att det viktigaste är att lära ut eleverna baskunskaperna i svenska, och områden som grammatik, ordförråd och uttal anses vara viktiga (se ex. 77). Att eleverna lär sig att använda språket i olika situationer nämns också som en central utgångspunkt i språkundervisningen (se ex. 78). För att kunna utföra denna uppgift krävs det att svenskläraren själv har utmärkta språkkunskaper (se ex. 79). Att (språk)läraren själv har den kunskap som hen behöver i sitt yrke nämns regelbundet enligt Huhtalas (2008) studie när blivande språklärare reflekterar över hurdan bild de har av läraryrket (se delkapitel 1.2).

Ex. 77 ”Den allra viktigaste uppgiften är att lära grammatik, ord och uttal.” (informant 34)

Ex. 78 ”[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att lära andra använda språket, inte bara svenskan, utan alla möjliga – lära vad man gör med språket och hurdana funktioner de har.” (informant 18)

Ex. 79 ”[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Ämneskunskap som går hand i hand med pedagogiken. Man kan inte undervisa svenska om man inte vet någonting om det.” (informant 39)

Språkundervisning nämns inte som den viktigaste uppgiften bara för själva språkkunskapernas skull, utan en del av informanterna berättar att en svensklärare ska lära eleverna svenska språket också för att försäkra sig om att svenskan talas i Finland i

framtiden (se ex. 80). Inga andra än svensklärare kommer att lära den finskspråkiga allmänheten att tala svenska språket, vilket leder till att språkundervisningen utgör en ytterst viktig del av svensklärares arbete.

Ex. 80 "[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att lära språket så att det finns svenskkunniga också i framtiden." (informant 28)

En stor del av blivande svensklärare upplever att det är viktigt att en svensklärare hjälper eleverna att lära sig sådana baskunskaper som man kan använda i olika situationer. Detta visar att deras uppfattning om vad som är centralt i språkundervisning motsvarar de uppfattningar som till exempel Rossi m.fl. (2017) och Utbildningsstyrelsen (2014 och 2015) har (se delkapitel 2.5).

5.2.3 Att fungera som uppfostrare och förebild

Ett par informanter berättar att en svensklärare först och främst ska fungera som en slags förebild och uppfostrare (se ex. 81–82). De här informanterna upplever att utgångspunkten för bra språkundervisning är att en lärare uppfostrar eleverna, men ändå samtidigt fungerar som en slags förebild. Detta möjliggör att lektionerna går smidigt och eleverna är motiverade att studera svenska språket. Informanterna verkar ändå anse att uppfostran inte är den enda viktiga uppgift som svensklärare har.

Ex. 81 "[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Att stå som rollmodell i klassrummet för de unga (genom detta kan en lärare utöka motivationen hos eleverna)." (informant 38)

Ex. 82 "[Den viktigaste uppgiften som svensklärare har är] Kanske att uppfostra men också språket och just att ge möjligheter och medel, hur eleverna kan t.ex. utbilda sin språkliga identitet." (informant 12)

Huhtalas (2008) avhandling visar att det är vanligt att blivande svensklärare upplever att en lärare ska fungera som uppfostrare, ha en auktoritetsställning och bli respekterad av eleverna (se delkapitel 1.2). Den här uppgiften betonas ändå inte till exempel i en rapport skriven av Rossi m.fl. (2017) eller läroplaner skrivna av Utbildningsstyrelsen (2014 och 2015) (se delkapitel 2.5). Skälet till detta kan vara att det troligen är lättare och enklare att beskriva vad en svensklärare ska göra när det är fråga om språkundervisning än när det är fråga om uppfostran.

5.2.4 Sammanfattning om informanternas uppfattningar om svensklärares uppgifter

Tre olika beskrivningskategorier kan identifieras ur fenomenografins synvinkel när det gäller informanternas uppfattningar om svensklärares uppgifter. Dessa kategorier kallas att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna, att lära ut eleverna svenska språket samt att fungera som uppfostrare och förebild. De som upplever att den viktigaste uppgiften är att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna konstaterar att eleverna är mottagligare och mer intresserade av att studera svenska språket, om de vet vilken nytta de kan ha av kunskaper i svenska språket, om svensklektioner är en trevlig upplevelse samt om svenskläraren får dem att förstå att språkanvändning inte är någonting man behöver vara rädd för. De som upplever att en svensklärare först och främst ska lära ut eleverna svenska språket berättar att det viktigaste är att lära ut eleverna baskunskaperna i svenska för att de ska kunna kommunicera på svenska och för att svenskan fortfarande ska ha en stark ställning i Finland. En liten del av informanterna upplever att en svensklärare har som sin viktigaste uppgift att fungera som uppfostrare och förebild för att eleverna ska vara motiverade och för att språkundervisningen ska ske så smidigt som möjligt.

5.3 Syften som blivande svensklärare

Blivande svensklärare har sina uppfattningar om vilka uppgifter en svensklärare har, men dessa uppfattningar utgör bara en del av språkundervisningen, eftersom bland annat lärares egna intressen, mål och personliga egenskaper kan påverka undervisningssituationen. I detta delkapitel diskuterar jag vilka uppfattningar informanterna har om sina syften som blivande svensklärare, det vill säga hurdana svensklärare de vill vara. De fem olika förhållningssätten är *språklärare*, *uppmuntrande och inspirerande lärare*, *allas lärare*, *trevliga och roliga lärare* samt *moderna och mångsidiga lärare*. Det analyserade materialet innefattar svaren på den trettonde enkätfrågan där informanterna uppmanas att beskriva hurdana svensklärare de strävar efter att vara (se bilaga 1). Frågorna elva och tolv där svensklärares roll, egenskaper och kunskaper behandlas fungerar som hjälpfrågor för att informanterna ska bli insatta i temat.

5.3.1 Språklärare

Majoriteten av informanterna berättar att de som blivande svensklärare skulle vilja ha som syfte att fokusera sig på språkundervisningen. Informanterna upplever att det vill visa eleverna hurdan det autentiska svenska språket är samt lära ut dem sådana språkkunskaper som de verkligen behöver och kan ha nytta av i framtiden (se ex. 83). Språkundervisningen ska inte bara handla om små detaljer och fristående bitar som inte riktigt hänger ihop, utan en svensklärare ska hjälpa eleverna att se svenska språket som en logisk och systematisk helhet (se ex. 84). Det viktigaste är att eleverna lär sig att förstå och kommunicera på svenska, men till exempel olika fenomen, seder och vanor som har med nordiska språk och länder att göra ska också vara en synlig del av språkundervisningen (se ex. 85).

Ex. 83 ”Enligt min åsikt ska en svensklärare erbjuda inlärare sådan undervisning som ger verktyg som hjälper inlärare att skaffa sådana kunskaper i svenska som en inlärare behöver eller i framtiden kommer att behöva.” (informant 8)

Ex. 84 ”Mitt mål skulle vara att eleverna skulle så småningom lära sig att se svenskan som ett språkligt och relativt enkelt system och helhet, inte att undervisa bara enskilda ord och grammatiska egenskaper utan att de knyter ihop.” (informant 27)

Ex. 85 ”Jag vill lära ut mer än ett språk. Jag vill lära ut seder och vanor och genom mitt stora intresse i ämnet skapa en positiv stämning i klassrummet och sprida motivation till eleverna.” (informant 19)

Många informanter berättar att de som blivande svensklärare har som syfte att vara både barmhärtiga och uppmuntrande när det gäller elevernas kunskaper. De vill visa att de tror på elevernas förmåga att lära sig svenska även om de ibland gör fel med böjning, genus eller prepositioner (se ex. 86). Svensklärarna borde enligt informanterna ha som syfte att få eleverna att tro på sig själva som språkbrukare så att de vågar kommunicera på svenska trots att de inte alltid lyckas prata perfekt svenska (se ex. 87).

Ex. 86 ”Jag skulle lära dem att prata svenska. Det spelar inte så stor roll om man säger någonting fel, man går bara vidare och lyckas nästa gång.” (informant 14)

Ex. 87 ”[Jag skulle som svensklärare vilja vara] Sådan som eleverna tycker tror på dem och deras förmåga att lära sig svenska, oavsett resultaten de får.” (informant 20)

De här informanterna som upplever att deras syfte som blivande svensklärare har med språkundervisningen att göra kan i någon mån likställas med dem av Rannströms (1995) informanter som nämner förmedlare som en av lärares olika roller (se delkapitel 1.2). En lärare som är en förmedlare förmedlar basfakta och kunskaper så att eleven förstår och

lär sig nytt, vilket kan leda till att hen blir inspirerad och vill utveckla sig själv (Rannström 1995:103–104). Jag tolkar att de här blivande svensklärarna i denna studie upplever att en svensklärare ska förmedla baskunskaper i svenska språket, men hen ska också få eleverna att förstå att språkkunskaper inte bara handlar om att kunna så många enstaka regler och ord som möjligt, utan svenskan utgör ett begripligt system som alla kan lära sig och ha någon nytta av även om eleverna inte pratar helt felfritt.

5.3.2 Uppmuntrande och inspirerande lärare

En stor del av informanterna beskriver att de som blivande svensklärare har som syfte att vara uppmuntrande och inspirerande lärare. Svenskläraren ska enligt de här informanterna visa för eleverna att dessa kan lära sig svenska. Svenskläraren ska också försöka inspirera och uppmuntra även dem som inte är så förtjusta i svenska språket eller är lite rädda för att använda språket (se ex. 88). Den allmänna stämningen i klassen ska vara mycket öppen, positiv och motiverande (se ex. 89). Jag tolkar att de här informanterna upplever att om svenskläraren uppmuntrar, inspirerar, stödjer och motiverar eleverna är dessa mottagligare och villigare att lära sig och använda svenska språket.

Ex. 88 "[Jag skulle som svensklärare vilja vara] Någon som kan motivera även dem som inte är intresserade, och någon som kan lära elever att våga tala främmande språk." (informant 9)

Ex. 89 "[Jag skulle som svensklärare vilja vara] Motiverande, öppen mot nya saker, kreativ, ge alla möjligheter att lära sig, positiv, uppmuntrande" (informant 3)

Dessa informanter kan till en viss grad likställas med dem av Rannströms (1995) informanter som uppfattar att en av lärares möjliga roller är intresseväckare (se delkapitel 1.2). En intresseväckare är en lärare som lyckas få eleverna att bli intresserade av att lära sig det som de ska lära sig, även om de i första hand inte skulle vara oerhört begåvade eller ivriga elever (Rannström 1995:107–108). Det som informanterna i denna avhandling betonar är också förmågan att kunna uppmuntra, motivera och inspirera eleverna oavsett deras kunskapsnivå så att de blir intresserade av att lära sig svenska språket.

5.3.3 Allas lärare

Flera informanter betonar att de som blivande svensklärare skulle vilja ha som syfte att ta hänsyn till var och en elev och behandla dem som individer. Läraren ska enligt informanterna känna sina elever, låta dem vara sig själva och försäkra att alla får någon nytta och/eller nöje från undervisningen (se ex. 90). Hen förstår att alla elever har olika bakgrunder och mål och vill göra sitt bästa för att hjälpa eleverna att nå sina personliga mål i klassen (se ex. 91).

Ex. 90 ”Jag vill bekanta mig med mina studenter. Jag vill att vi alla lär oss svenska i klassrummet. Jag vill att alla får vara sig själva. Jag vill att alla trivs i klassrummet.” (informant 16)

Ex. 91 ”[Jag skulle som svensklärare vilja vara] En sån som förstår att människor har olika bakgrunder och alla har olika kunskaper. Att ge alla en möjlighet att nå sina mål i svenska språket.” (informant 32)

Informanterna upplever att en svensklärare ska ha som syfte att anpassa språkundervisningen efter elevernas mål och kunskaper och även hjälpa dem att nå andra mål i livet och utvecklas som människor (se ex. 92–93). För dessa blivande svensklärare handlar språkundervisningen inte bara om att nå syften som står i läroplanen, utan arbetet som svensklärare är någonting mer omfattande och djupgående.

Ex. 92 ”Alla student-/elevgrupper är olika. Man måste anpassa sig efter gruppen. Jag arbetar och har arbetat med att undervisa redan länge. Det är viktigt att arbeta mångsidigt och variera metoder. Det finns inte ett enda rätt sätt.” (informant 25)

Ex. 93 ”Jag vill att eleverna skulle se mig som något mera än bara den typen som tjarar om sitt ämne för dem och förmedla goda råd och tips om livet, att mogna, osv... Inte nödvändigtvis bara i samband till ämnet svenska utan även i allmänhet.” (informant 23)

Det som förenar dessa informanter är att de upplever arbetet som svensklärare som mycket människonära, vilket medför att en lärare ska vara en lättillgänglig och empatisk person. Språkundervisningen består inte bara av att eleverna lär sig att kommunicera felfritt, utan utgångspunkten är att eleverna är individer med sina egna bakgrunder, mål, styrkor och svagheter och detta är någonting som läraren ska ta hänsyn till för att undervisningen ska fungera så bra som möjligt. Det är inte riktigt möjligt att direkt likställa dessa informanter med några av Rannströms (1995) informanter, men dessa blivande svensklärare liknar i någon mån dem av Rannströms informanter som konstaterar att en av lärares möjliga roller är omvårdare (se delkapitel 1.2). En omvårdare är en lärare som tar hand om olika slags sociala uppgifter som kan innebära nästan allt

som har med lärares arbete att göra. Hen förmedlar inte bara faktakunskaper i ämnet, utan också andra kunskaper som hjälper eleverna att klara sig i livet (Rannström 1995:105–106). Ingen av informanterna i denna avhandling talar direkt om att de vill ”vårda” eleverna, men jag tolkar viljan att ta hänsyn till varje elev som individ och hjälpa dem att nå olika mål som ett slags intresse för rollen som omvårdare.

5.3.4 Trevliga och roliga lärare

En del informanter konstaterar att de som blivande svensklärare strävar efter att vara trevliga och roliga lärare. Informanterna upplever att om läraren är trevlig och omtyckt samt lektionerna roliga, trivs eleverna bra och blir motiverade att lära sig svenska språket (se ex. 94). För att svensklektionerna ska vara trevliga eller till och med roliga upplevelser används mångsidiga undervisningsmetoder och eleverna lär sig sådan svenska som de kan ha nytta av i den verkliga världen (se ex. 95). Att lära sig ett främmande språk ska inte vara ett allvarligt tillfälle där man inte får göra några fel och ska endast använda tråkiga skolböcker, utan man kan ha det roligt när man studerar (se ex. 96).

Ex. 94 ”Jag vill vara en omtyckt lärare. Jag vill att eleverna trivs på mina lektioner och därför blir också intresserade av svenska.” (informant 2)

Ex. 95 ”Jag skulle vilja att eleverna skulle tycka om att komma till svenska lektioner. Jag skulle vilja ha massor av muntliga uppgifter och att vi skulle lära oss saker som eleverna kommer att behöva utanför skolan. Jag vill också prova på mångsidiga undervisningsmetoder. Jag vill att eleverna kan också påverka hurdana lektioner vi har och hurdana saker vi ska lära oss.” (informant 36)

Ex. 96 ”[Jag skulle som svensklärare vilja vara] Rolig och trevlig. Det ska inte vara så allvarligt att lära sig svenska. Det kan göras på fler sätt förutom böcker.” (informant 1)

Kategorierna *trevliga och roliga lärare* samt *uppmuntrande och inspirerande lärare* överlappar varandra lite, men skillnaden är att de trevliga och roliga lärarna beskriver att de vill motivera eleverna att studera svenska genom att vara trevliga mot dem och ha roligt innehåll under lektionerna så att eleverna trivs bra, medan de uppmuntrande och inspirerande lärarna vill väcka elevernas intresse för språket genom att snarare uppmuntra och stödja dem (se delkapitel 5.3.3). Det är inte möjligt att likställa de här informanterna med några av Rannströms (1995) informanter, eftersom ingen av hennes informanter betonar en lärarroll där huvudvikten skulle ligga på att vara trevlig och göra lektionerna en rolig upplevelse för eleverna (se delkapitel 1.2). Detta kan möjligen bero på att tiden

har ändrats: eleverna ser säkert annorlunda på sig själva, på sin framtid, på lärande, på samhälle och på hela världen nu på 2010-talet än för 20 år sedan, vilket medför att den moderna läraren ibland behöver motivera eleverna på andra sätt än förr.

5.3.5 Moderna och mångsidiga lärare

Några blivande svensklärare upplever att de skulle vilja vara moderna och mångsidiga lärare. Detta betyder att de som blivande svensklärare skulle vilja ha flera nyttiga kunskaper från språkkunskaper till IT-kunskaper, använda mångsidiga metoder i undervisningen och utveckla sig själva (se ex. 97). Olika aktuella teman ska vara en del av undervisningen såsom samarbete med andra ämneslärare (se ex. 98).

Ex. 97 "[Jag skulle som svensklärare vilja] Utveckla mina kunskaper hela tiden: IT-kunskaper, nya uppgiftsformer, vokabulär, kultur." (informant 26)

Ex. 98 "En bra svensklärare är själv intresserad av sitt ämne och försöker ta aktuella teman fram i undervisningen. Hen kan göra samarbete t.ex. med musiklektörer eller hushållslärare för att göra undervisningen mångsidigare och omväxlande." (informant 11)

Det som präglas dessa blivande svensklärare är att de är nyfikna på att prova på alternativa och moderna sätt att arbeta samt utveckla sig själva inom flera områden som lärare hela tiden. Informanterna liknar dem av Rannströms (1995) informanter som nämner förklararen som en av lärares möjliga roller (se delkapitel 1.2). En lärare som är en förklarare vet hur man kan angripa ett tema från flera håll och har en djupare förståelse av sitt ämne. Hen är fylld av olika idéer, är fantasirik och har också andra förmågor än bara faktakunskap i undervisningsämnet. (Rannström 1995:104–105.) Denna beskrivning kan troligen många av informanterna i denna studie identifiera sig med.

5.3.6 Sammanfattning om informanternas uppfattningar om sina syften som blivande svensklärare

Informanternas uppfattningar kan delas in i fem olika förhållningssätt ur fenomenografins synvinkel. De informanter som presenterar det första förhållningssättet, språklärare, vill fokusera sig på att lära eleverna svenska språket, men de vill i sin undervisning betona att

svenskan utgör en begriplig och logisk helhet som alla kan lära sig och ha någon nytta av. Det andra förhållningssättet, uppmuntrande och inspirerande lärare, består av de informanter som betonar lärares förmåga att kunna uppmuntra, motivera och inspirera eleverna oavsett deras kunskapsnivå så att de blir intresserade av att lära sig svenska språket. Det tredje förhållningssättet, allas lärare, innefattar alla de informanter som har som syfte att ta hänsyn till var och en elev och behandla dem som individer. För dessa blivande svensklärare handlar språkundervisningen inte bara om att eleverna lär sig att kommunicera felfritt. De informanter som presenterar det fjärde förhållningssättet, trevliga och roliga lärare, upplever att de kan motivera eleverna genom att vara trevliga mot dem och ha roligt innehåll under svensklektionerna. Det femte och sista förhållningssättet, moderna och mångsidiga lärare, består av de blivande svensklärare som har som syfte att prova på alternativa och moderna sätt att arbeta samt utveckla sig själva inom flera områden som lärare hela tiden.

5.4 Kopplingen mellan informanternas läraridentitet och språkliga identitet

Att en svensklärare upplever sig pedagogiskt kompetent är viktigt om hen vill känna sig säker och trygg i sin yrkesidentitet, men att vara kunnig i själva undervisningsämnet är också centralt. Detta delkapitel handlar om vilka uppfattningar informanterna har om kopplingen mellan sina språkliga identiteter och läraridentiteter, det vill säga om de upplever att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka och om de känner sig tillräckligt självsäkra för att kunna undervisa i svenska språket och dess kultur som svensklärare. De olika kategorierna kallas *de självsäkra*, *de förväntansfulla* och *de tveksamma*. Det analyserade materialet består av svaren på den femtonde enkätfrågan där informanterna besatt värdera om de upplever att deras kunskaper i svenska språket och om Sverige är tillräckligt bra för en svensklärare (se bilaga 1). Den fjortonde frågan om vilken roll språkkunskaper och god kännedom om svenska samhället och kulturen har för en svensklärare fungerar som en hjälpfråga som får informanterna att bli insatta i temat.

5.4.1 De självsäkra

De flesta blivande svensklärare konstaterar att de upplever att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka för att de kan känna sig trygga och säkra i svenskläraridentiteten. Informanterna berättar att de har tillräckligt bra språkliga och kulturella kunskaper för att de kan lyckas med svenskundervisningen. Motiveringar för denna uppfattning är bland annat att informanterna använder svenska språket regelbundet, de har bott i Sverige, de känner sig tvåspråkiga, de är mycket bekanta med den svenska och/eller finlandssvenska kulturen samt studierna på universitetet ger en tillräckligt flytande språkkunskaper (se ex. 99–101).

Ex. 99 ”Jag lever mitt i den finlandssvenska kulturen och talar svenska som modersmål!” (informant 25)

Ex. 100 ”1) Jag har bott och studerat vid ett universitet i Sverige innan mina studier till svensklärare. 2) Min sambo är finlandssvensk och genom att umgås med honom och hans släkt får jag en bra insikt i ’ankdammen’.” (informant 20)

Ex. 101 ”Jag tycker att 5 års studier på svenska på universitet ger mig den kompetens jag behöver för att vara lärare.” (informant 27)

Även om informanterna känner sig självsäkra är de medvetna om att de alltid kan lära sig mer om både språket och kulturen. Informanterna antar inte att de skulle vara helt färdiga och perfekta som svensklärare och veta allt de någonsin kommer att behöva veta, utan de är nöjda med de kunskaper de för tillfället har men vill ändå gärna utveckla sig själva och är medvetna om att de inte kan eller behöver kunna allt (se ex. 102). En del av informanterna påpekar också att både språket och kulturen så småningom förändras, vilket leder till att man som svensklärare kommer att behöva lära sig nya kunskaper om man vill ha koll på de nyaste trenderna (se ex. 103).

Ex. 102 ”Jo jag tror [att min språkliga identitet är tillräckligt stark och mina kunskaper är tillräckligt bra]. Å andra sidan vet jag att jag kunde veta mycket mer om Sverige och om den svenska kulturen men å andra sidan vet jag att det alltid är möjligt att skaffa mer information som behövs. Jag tycker också att det inte är möjligt att veta allt även om man är en lärare, oberoende av ämnet. Det är viktigt att visa inlärare att varje människa lär sig nya saker och ting under hela sitt liv och att lärare inte är perfekta, ingen är!” (informant 8)

Ex. 103 ”Jag tycker att min svenska är bra men jag måste veta mera om Sverige och om svenska språket och kulturen. Läraren är aldrig helt färdig eftersom t.ex. språket och kulturen förändras.” (informant 12)

Dessa informanternas uppfattningar kan anses vara i samma linje med Huhtalas (2008) informanter som upplever relationen till svenska språket som problemfri och stark (se delkapitel 1.2). De blivande svensklärare som i denna avhandling känner sig trygga i svenskläraridentiteten när det gäller språkkunskaper verkar ha en mycket stark språklig identitet, vilket säkert hjälper dem att utveckla en ännu starkare svenskläraridentitet.

5.4.2 De förväntansfulla

En stor del informanter upplever att de ännu inte är nöjda med sina språkkunskaper och de behöver bli självsäkrare, men de är hoppfulla och tror att de i framtiden kommer att ha starkare språkliga identiteter och tillräckligt bra språkkunskaper för att de ska kunna arbeta som svensklärare. Majoriteten av dessa blivande svensklärare konstaterar att de ska förbättra sina språkkunskaper och utveckla sig själva som blivande svensklärare, vilket leder till att de kommer att ha tillräckligt bra kunskaper i svenska och starkare språkliga identiteter när det efter studierna är dags att arbeta som svensklärare (se ex. 104–105).

Ex. 104 ”Min svenska är inte ännu tillräckligt bra men den kommer att utvecklas. Jag har gott om tid att utveckla den innan jag blir en svensklärare.” (informant 2)

Ex. 105 ”Jag är i början av mina studier, så just nu tänker jag att min svenska inte är tillräckligt bra för att vara lärare. Men säkert senare.” (informant 37)

Några informanter berättar att de inte känner sig lite otrygga på grund av att de skulle uppleva att deras språkkunskaper är bristande, utan problemet är att de av en eller annan orsak inte känner sig tillräckligt självsäkra när de kommunicerar på svenska (se ex. 106–107). Språklig identitet har inte bara med själva språkkunskaperna att göra, utan den som har en stark språklig identitet anses också uppskatta sig själv och känna sig självsäker när det gäller språkbruk (se delkapitel 2.1).

Ex. 106 ”Opetustilanteissa käytettävä kieli on vielä niin ”yksinkertaista”, että en epäile kykyjäni, ainoastaan itsevarmuuteni kaipaa pientä buustausta.” (informant 21)⁶

Ex. 107 ”Jag är inte tillräckligt självsäker. Men annars ja [min språkliga identitet är tillräckligt stark och mina kunskaper är tillräckligt bra]!” (informant 32)

⁶ ”Det språk som används i undervisningssituationer är ännu så enkelt att jag inte ifrågasätter mina färdigheter, det är bara mitt självförtroende som behöver lite boost.” [egen översättning]

En del av informanterna har rätt klara tankar om vad de borde göra för att deras språkkunskaper skulle bli bättre och deras språkliga identiteter skulle bli starkare. Det som informanterna tycker att de behöver är till exempel ett längre besök i en svenskspråkig miljö, muntlig övning, regelbundet språkbruk och erfarenhet av vardagligt språkbruk (se ex. 108–109).

Ex. 108 ”Jag ska förbättra mina kunskaper genom att vistas eller jobba i Sverige.” (informant 35)

Ex. 109 ”Det kunde vara litet bättre, speciellt när det gäller vardagligt språk som jag är inte så van vid eftersom jag inte har så mycket erfarenhet av det (svenskan på universitet har varit ganska akademiskt).” (informant 39)

Ett par informanter har en likadan uppfattning som de självsäkra informanterna (se delkapitel 5.4.1): en svensklärare blir aldrig helt färdig utan hen ska lära sig nya kunskaper hela tiden (se ex. 110). Dessa informanter är rätt nöjda med sina språkkunskaper och har en tämligen stark språklig identitet, men de upplever att de ännu behöver mera övning för att kunna nå den ideala språknivån.

Ex. 110 ”Jag är ganska nöjd med mina kunskaper och färdigheter men jag tycker att läraren aldrig är färdig med sina språkliga och pedagogiska kunskaper utan läraren måste utveckla sig hela livet. Jag behöver mera övning för att prata ännu mer flytande.” (informant 16)

Det är inte riktigt möjligt att likställa dessa informanter med Huhtalas (2008) informanter som alla har en mer eller mindre stark och problemfri relation till svenska språket (se delkapitel 1.2). De förväntansfulla informanterna i den här avhandlingen upplever att de kunde ha starkare språkliga identiteter samt bättre språkliga och kulturella kunskaper, men de är ändå mycket optimistiska och litar på att de efter studierna känner sig tillräckligt självsäkra och trygga för att kunna arbeta som svensklärare. Att en språklärare upplever att hen inte är helt perfekt och färdig som språklärare kan även vara en fördel enligt Zhang (2017), eftersom språklärare som upplever sig som ofullkomliga men ändå förväntansfulla brukar vara mycket motiverade och ivriga att ständigt förbättra sina pedagogiska och språkliga kunskaper (se delkapitel 1.2).

5.4.3 De tveksamma

Några informanter berättar att de inte alls känner sig säkra när det är fråga om deras språkliga och kulturella kunskaper. Den vanligaste anledningen till detta är att informanterna upplever att de som blivande svensklärare borde vara mycket språkkunnigare och självsäkrare än vad de nu är. En informant vet inte om hens svenska är tillräckligt felfritt för att hen kan fungera som språklig modell för eleverna (se ex. 111).

Ex. 111 ”Jag är lite rädd att jag inte kan svenska perfekt och därför vill jag inte göra några fel i mitt språk när jag talar till studenter. När jag talar med svenskspråkiga spelar det ingen roll om jag inte kan perfekt svenska, bara att de förstår mig. Med studenterna är det viktigare eftersom jag är deras förebild av språkanvändningen.” (informant 7)

En annan informant berättar att andra troligen tycker att hens språkkunskaper är flytande, men hen själv har inte en likadan uppfattning, eftersom hen upplever att hens kunskaper och självtroende inte är på den nivå som de borde vara om man vill arbeta som svensklärare (se ex. 112).

Ex. 112 ”Jag borde veta mer om saker enligt mig själv. Jag är inte så självsäker och jag skulle inte vilja att andra ifrågasätter mina kunskaper... Andra kan veta om saker mycket bättre än jag. Men enligt någon annan skulle mina kunskaper räcka mycket bra.” (informant 3)

En informant konstaterar att hen inte har fått chansen att använda svenska språket så mycket, vilket har lett till att hen inte känner sig så trygg när hen pratar svenska framför eleverna (se ex. 113).

Ex. 113 ”Jag skulle vilja förbättra mina språkkunskaper för jag har aldrig talat mycket svenska och mitt ordförråd är jättebegränsat. Jag känner mig inte så trygg när jag talar svenska i klassen, för att tala spontant svenska är ännu jobbigt för mig.” (informant 11)

Dessa informanter såsom de förväntansfulla informanterna (se delkapitel 5.4.2) kan inte likställas med Huhtalas (2008) informanter vilkas relation till svenska språket anses vara rätt stark (se delkapitel 1.2). Det som präglar de uppfattningar som de tveksamma informanterna har och skiljer dem från de förväntansfulla informanternas uppfattningar (se delkapitel 5.4.2) är att de tveksamma informanterna inte nämner tydligt att de tror att de i något skede i framtiden kommer att ha starkare språkliga identiteter samt tillräckligt bra språkliga och kulturella kunskaper för att arbeta som svensklärare. De konstaterar inte heller att de ens i någon mån skulle vara nöjda med de kunskaper de för tillfället har. Deras uppfattningar om kopplingen mellan sina språkliga identiteter och läraridentiteter

är kort sagt inte lika hoppfulla och optimistiska som de förväntansfulla informanternas uppfattningar, vilket kan leda till att de tveksamma informanterna behöver mera stöd i sin identitetskonstruktionsprocess. Enligt Adeh och Tajeddin (2016) borde tveksamma språklärare redan under studierna förstå att de kan bli mycket kompetenta språklärare även om de inte talar undervisningsspråket som sitt modersmål, eftersom detta skulle hjälpa dem att få en starkare yrkesidentitet och att nå den största möjliga potential som de har som språklärare (se delkapitel 1.2).

5.4.4 Sammanfattning om informanternas uppfattningar om kopplingen mellan sina läraridentiteter och språkliga identiteter

När det gäller informanternas uppfattningar om kopplingen mellan sina läraridentiteter och språkliga identiteter är förhållningssätten tre ur fenomenografins synvinkel. Det första förhållningssättet, de självsäkra, innefattar de blivande svensklärare som upplever att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka för att de kan känna sig trygga och säkra i svenskläraridentiteten. Dessa informanter använder till exempel svenska språket ofta, har bott i Sverige och/eller anser att de får lära sig tillräckligt mycket svenska på universitetet. Det andra förhållningssättet, de förväntansfulla, innefattar de informanter som ännu inte är nöjda med sina språkliga och kulturella kunskaper, men som gärna vill utveckla sig själva och tror att de i framtiden kommer att känna sig trygga i sin yrkesidentitet samt ha starkare språkliga identiteter och tillräckligt bra språkkunskaper för att arbeta som svensklärare. Det tredje och sista förhållningssättet, de tveksamma, innefattar de informanter som inte är självsäkra eller optimistiska när det är fråga om deras språkliga och kulturella kunskaper, eftersom de upplever att de som blivande svensklärare borde vara mycket språkkunnigare och självsäkrare än vad de nu är.

6 Sammanfattning och diskussion

Det övergripande syftet med den här pro gradu-avhandlingen har varit att ta reda på blivande svensklärares uppfattningar om sina språkliga identiteter och läraridentiteter samt redogöra för vilka kopplingar det finns mellan de här två delarna av identiteten. När det är fråga om informanternas språkliga identiteter har meningen varit att ge information om vilken roll svenska språket spelar i informanternas liv, om de känner tillhörighet till samhället och kulturen i Sverige samt om de uppfattar sig själva som en-, två- eller flerspråkiga. När det gäller informanternas läraridentiteter har undersökningen syftat till att ta reda på varför informanterna vill bli svensklärare, vilka uppfattningar de har om svensklärares uppgifter samt hurdana lärare de själva skulle vilja vara. Jag har också tagit reda på om informanterna känner att deras språkliga identiteter är tillräckligt starka för att de ska kunna förmedla svenska språket och dess kultur och för att de ska kunna känna sig trygga i sin yrkesidentitet som svensklärare.

Analysmetoden i avhandlingen har varit fenomenografi. Meningen har således varit att beskriva, analysera, tolka och försöka förstå hur yrket som svensklärare ter sig för informanterna samt att beskriva de olika sätt som finns att uppfatta det analyserade fenomenet genom att presentera olika beskrivningskategorier. Forskningsmaterialet har samlats in med enkäter (se bilaga 1). De 39 frågeblanketter som har analyserats i studien lämnades in av blivande svensklärare vid fyra olika universitet i Finland. Majoriteten av informanterna studerade svenska som huvudämne.

Det är möjligt att identifiera tre olika beskrivningskategorier ur fenomenografins synvinkel när det är fråga om informanternas uppfattningar om deras relation till svenska språket: svenska språket som ett sätt att konsumera svenskspråkiga medier, svenska språket som ett av kommunikationsmedlen och svenska språket som undervisningsspråk. Några informanter använder svenska språket som ett sätt att konsumera olika slags svenskspråkiga medier, såsom tv-program, böcker, nyheter, sociala medier och radio. En del av informanterna ser svenska som ett av kommunikationsmedlen med sina föräldrar, barn, partner, släkt och/eller studiekamrater. Ett antal informanter upplever däremot att

användningen av svenska har huvudsakligen med språkstudierna vid universitetet att göra, eftersom svenska språket är någonting som först och främst hör till studierna.

När det är fråga om vilka uppfattningar informanterna har om sin en-, två- eller flerspråkighet kan tre olika kategorier identifieras ur fenomenografins synvinkel: de enspråkiga, de två- och flerspråkiga samt de osäkra. Det vanligaste skälet till att en informant upplever sig som enspråkig är att hen har en enspråkig familjebakgrund. De två- eller flerspråkiga informanterna räknar sig som två- eller flerspråkiga huvudsakligen på grund av att de både kan flytande och använder två eller flera språk i vardagen. De osäkra informanterna kan inte riktigt konstatera om de upplever sig själva som en-, två- eller flerspråkiga. Deras osäkerhet beror på enspråkig familjebakgrund, avsaknad av samhörighetskänslan med andra kulturer samt språkkunskaper som upplevs som otillräckliga.

Fyra olika beskrivningskategorier kan identifieras ur fenomenografins synvinkel när det gäller informanternas uppfattningar om sin tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället: stark tillhörighet, tillhörighet till Svenskfinland, oklar tillhörighet och ingen tillhörighet. De informanter som upplever att de är medlemmar i svenska samhället och kulturen har ofta släktingar eller vänner i Sverige och/eller har själva bott i eller åtminstone besökt Sverige. Ett antal informanter konstaterar att de är medlemmar i svenska samhället och kulturen. Några informanter upplever en slags tillhörighet till kulturen och samhället i Svenskfinland, men inte i Sverige bland annat på grund av få besök till Sverige och kulturella skillnader. En del av informanter vet inte om de känner tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige, eftersom deras tillhörighet till Finland är stark men de har ändå ett stort intresse för allt svenskt. De informanter som inte alls känner någon tillhörighet till kulturen och samhället i Sverige konstaterar att den svenska kulturen och det svenska samhället inte spelar någon stor roll i deras liv.

När det gäller informanternas uppfattningar om sina motiv för att vilja bli svensklärare kan beskrivningskategorierna indelas i fyra ur fenomenografins synvinkel: intresse för läraryrket i sig, intresse för arbetet som svensklärare, intresse för svenska språket och andra motiv. De blivande svensklärare som har ett stort intresse för läraryrket i sig är först

och främst intresserade av att få arbeta som lärare, medan själva undervisningsämnet inte är så väsentlig. De som är intresserade av att arbeta som svensklärare vill också gärna arbeta som lärare, men de vill lära ut just svenska språket av alla ämnen. Ett antal informanter är ännu inte säkra på om de vill arbeta som lärare, men de är ändå mycket intresserade av svenska språket. De informanter som har andra motiv för att vilja studera till svensklärare vet ännu inte vad de tänker göra efter att ha blivit klara med studierna.

När det är fråga om informanternas uppfattningar om svensklärares uppgifter är det möjligt att identifiera tre olika kategorier ur fenomenografins synvinkel: att motivera, inspirera och uppmuntra eleverna, att lära ut eleverna svenska språket samt att fungera som uppfostrare och förebild. De som vill motivera, inspirera och uppmuntra eleverna upplever att eleverna är villigare att studera svenska språket, om de vet vilken nytta de kan ha av språkkunskaper och om svenskundervisning är en intressant upplevelse som man inte behöver vara rädd för. De informanter som upplever att de som blivande svensklärare framför allt ska lära ut eleverna svenska språket berättar att den centralaste uppgiften är att lära ut baspråkkunskaperna för att eleverna ska kunna kommunicera på svenska. Några informanter upplever att den viktigaste uppgift som de har som svensklärare är att fungera som uppfostrare och förebild för att motivera eleverna och för att svensklektionerna ska gå utan svårigheter.

Fem olika beskrivningskategorier kan identifieras ur fenomenografins synvinkel när det gäller informanternas syften som blivande lärare: språklärare, uppmuntrande och inspirerande lärare, allas lärare, trevliga och roliga lärare samt moderna och mångsidiga lärare. Språklärare vill huvudsakligen fokusera sig på att lära eleverna svenska språket. Uppmuntrande och inspirerande lärare har som syfte att uppmuntra, inspirera och motivera eleverna att studera svenska språket. Allas lärare betonar att alla elever ska tas hänsyn till som individer. Trevliga och roliga lärare syftar till att motivera eleverna genom att vara trevliga och göra svensklektionerna roliga. Moderna och mångsidiga lärare är intresserade av att använda moderna, mångsidiga undervisningsmetoder och samtidigt utveckla sig själv som svensklärare.

Informanternas uppfattningar kan delas in i tre olika kategorier ur fenomenografins synvinkel när det är fråga om kopplingen mellan läraridentiteter och språkliga identiteter: de självsäkra, de förväntansfulla och de tveksamma. De självsäkra informanterna har en så stark språklig identitet att de känner sig trygga i svenskläraridentiteten. De förväntansfulla informanterna upplever att de ännu inte har en så stark språklig identitet som de ”borde” ha som svensklärare, men det är säkra på att de kommer att känna sig trygga som svensklärare när de har blivit klara med studierna. De tveksamma informanter berättar att de för tillfället inte är så språkkunniga och självsäkra som de skulle vilja vara, men de är inte heller säkra på att de över huvud taget någon dag skulle ha en stark språklig identitet.

Utgående från det ovan sagda kan det konstateras att det går att upptäcka komplexitet och nyansrikedom när det gäller blivande svensklärares uppfattningar om sin läraridentitet och språkliga identitet. Vissa blivande svensklärare känner sig mycket säkra och trygga när det gäller deras läraridentitet och språkliga identitet, medan andra ännu behöver en noggrann, medveten reflektion över vad de vill sträva efter och vilka de är som blivande svensklärare. Många informanter har inte så mycket erfarenhet av att arbeta som svensklärare, utan en del av uppfattningarna baserar sig delvis säkert på informanternas egna erfarenheter som elev i olika skolor samt de föreställningar som de har om svenskläraryrket. Identitetskonstruktion och hur man kan förstärka sin identitet visar sig ändå vara teman som borde få mera uppmärksamhet i ämneslärarutbildningen för blivande svensklärare skulle kunna uppleva sig så språkkunniga, självsäkra och kompetenta som möjligt när de blir klara med studierna och börjar sin resa som behörig svensklärare i arbetslivet.

Resultaten av den här studien ligger i någon mån i samma linje med tidigare forskning om det undersökta temat. Det är möjligt att hitta likheter till exempel mellan Huhtalas (2008) studie, Kaikkonens (2004) studie och denna pro gradu-avhandling (se delkapitel 1.2). I dessa verk kommer det fram att blivande språklärare har varierande motiveringar varför de har velat studera främmande språk vid universitet och olika syften som blivande språklärare. Både språkliga kunskaper och pedagogiska kunskaper anses vara ytterst viktiga i studierna. Både Adehs och Tajeddins (2016), Zhangs (2017) samt min

avhandling visar att identitetskonstruktion som språklärare är en tidskrävande och komplex process även för dem som sedan länge har velat arbeta som språklärare (se delkapitel 1.2).

Det är ändå också möjligt att hitta några skillnader mellan tidigare forskning gällande detta tema och min avhandling. Till exempel ingen av Rannströms (1994) informanter betonade en lärarroll där huvudvikten skulle ligga på att vara trevlig och göra lektionerna en rolig upplevelse för eleverna (se delkapitel 1.2). Detta kan bero på att studien utfördes för mer än 20 år sedan och skolvärlden har förändrats sedan dess. Ett annat exempel på skillnader mellan tidigare studier och min avhandling är hur de flesta informanter i Huhtalas studie (2008) upplevde relationen till svenska språket som stark och problemfri, medan flera språklärarstuderande i den här studien visade sig vara osäkra när det är fråga deras språkliga identitet (se delkapitel 1.2). Det är ändå viktigt att komma ihåg att det inte är möjligt att direkt likställa alla de ovannämnda studierna med den här studien, eftersom utgångspunkterna och huvudvikten i studierna har varit mer eller mindre annorlunda än utgångspunkterna och huvudvikten i den här studien.

När det är fråga om en fenomenografisk analys lönar det sig att diskutera resultaten ur andra ordningens perspektiv i förhållande till första ordningens perspektiv. Sekundärlitteraturen anses fungera som första ordningens perspektiv i den här studien, medan blivande svensklärares uppfattningar representerar andra ordningens perspektiv. Resultaten visar att informanternas uppfattningar ofta är i samma linje med sekundärmaterialet. Blivande svensklärare uppfattar bland annat språklärares uppgifter ungefär på samma sätt som de beskrivs till exempel i olika läroplaner (se delkapitel 2.5). Första ordningens perspektiv och andra ordningens perspektiv är ändå inte alltid likadana. Till exempel en-, två- och flerspråkighet uppfattades på flera olika sätt jämfört med hur begreppen definieras i sekundärmaterialet (se delkapitel 2.2).

Fenomenografi har över huvud taget varit en fungerande analysmetod i denna avhandling som syftade till att få reda på vilka uppfattningar blivande svensklärare har om sin läraridentitet och språkliga identitet. Målet med en fenomenografisk analys är att försöka förstå hur något tema ter sig för informanterna, inte att ta reda på hur något tema är i

verkligheten. Detta leder naturligtvis till att informanterna har olika uppfattningar om temat, och dessa uppfattningar kan vara felaktiga eller osanna enligt några andra. Meningen har därmed inte varit att skapa vattentäta generaliseringar om alla blivande språklärare i Finland, utan beskriva några blivande svensklärares identiteter. Enkät visade sig att vara en ändamålsenlig datainsamlingsmetod, eftersom jag fick mångsidig och djupgående information om hur läraryrket ter sig för blivande svensklärare. Jag anser att enkäten kunde ha varit bättre formulerad när det gäller till exempel formulering av enkätfrågor. Jag skulle sannolikt ha fått ännu mångsidigare och mera djupgående information, om jag hade valt intervju som datainsamlingsmetod, men jag lyckades ändå med hjälp av enkätsvaren illustrera det valda fenomenet omfattande och tolka det. Totalt sett anser jag att jag lyckades rätt bra med avhandlingen.

Svenskläraryrke, läraridentitet och språklig identitet verkar vara teman som väcker många tankar och känslor hos blivande svensklärare. När jag har skrivit denna pro gradu-avhandling har jag också själv fått reflektera mycket på vilken uppfattning jag som blivande språklärare har om min läraridentitet och språklig identitet. Ville man fortsätta med detta tema i framtiden skulle man kunna intervjua samma informanter när de har arbetat som lärare till exempel i fem eller tio år. Det skulle vara intressant att få reda på hur deras uppfattningar har förändrats när de har fått arbeta som svensklärare, eftersom identitetskonstruktion är en kontinuerlig, intressant och komplex process som börjar redan innan språklärare blir färdig med studierna, men som aldrig tar slut.

Litteratur

Adeh, Aylar & Tajeddin, Zia (2016): Native and nonnative English teachers' perceptions of their professional identity: Convergent or divergent? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Vol 4, Nr 3. S. 37–54. Urmia: Urmia University Press. Tillgänglig (18.1.2018): [http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/3%20\(ARTICLE\).pdf](http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/3%20(ARTICLE).pdf)

Blanc, Michel & Hamers, Josiane F. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. Tillgänglig (20.4.2017): <http://ebookcentral.proquest.com/helios.uta.fi/lib/tampere/reader.action?docID=202177>

Block, David (2007): *Second language identities*. London: Continuum. Tillgänglig (1.2.2017): <https://www.scribd.com/doc/60408790/Block-Second-Language-Identities>

Brante, Göran (2008): *Lärare av idag – Om konstituering av identitet och roll*. Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig (30.8.2017): <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:139376/FULLTEXT01.pdf>

Edwards, John (2009): *Language and Identity: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Einarsson, Jan (2004): *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Ekholm, Mats (2004): Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. I: Lärarförbundet (red.) *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet. Tillgänglig (9.1.2017): https://www.ibl.liu.se/student/lararprogrammet/auo-pa/block-3/1.78178/La_rarprof.pdf

Evans, David (2014): *Language and Identity: Discourse in the World*. New York: Bloomsbury Academic.

Hall, Stuart: The Question of Cultural Identity. I: Hall, Stuart; Held, David; Hubert, Don & Thompson, Kenneth (red.) *Modernity: An Introduction to Modern Societies*. S. 596–632. Tillgänglig (24.1.2018):
<https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Hall-Identity-Modernity-1.pdf>

Heikkinen, Hannu L. T. & Kari, Jouko (2001): Opettajaksi kasvaminen. I: Kari, Jouko; Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka (red.) *Opettajan taipaleelle*. S. 41–60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009): *Tutki ja kirjoita*. (13. uppl.) Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Huhtala, Anne (2008): *Det pedagogiska självet: en narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser*. Doktorsavhandling, Nordica Helsingiensia. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.

Håkansson, Gisela (2003): *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Joseph, John E. (2004): *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Tillgänglig (24.1.2018): [http://ebook.umaha.ac.id/E-BOOK%20OF%20SOCIAL%20SCIENCES/IDENTITY,%20ETHNICITY%20_%20NATIONALISM/LANGUAGE%20AND%20IDENTITY,%20NATIONALISM,ETHNIC,%20_%20RELIGION%20\[John%20E.%20Joseph\].pdf](http://ebook.umaha.ac.id/E-BOOK%20OF%20SOCIAL%20SCIENCES/IDENTITY,%20ETHNICITY%20_%20NATIONALISM/LANGUAGE%20AND%20IDENTITY,%20NATIONALISM,ETHNIC,%20_%20RELIGION%20[John%20E.%20Joseph].pdf)

Kaikkonen, Pauli (2005): Monikielinen ja monikulttuurinen identiteetti – kielenopetuksenkin haasteena. I: Smeds, John; Sarmavuori, Katri; Laakkonen, Eero & de Cillia, Rudolf. (red.) *Multicultural communities, multilingual practice*. S. 89–100. Turku: Annales Universitatis Turkuensis.

Kanno, Yasuko & Stuart, Christian (2011): Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *The Modern Language Journal*, Vol. 95, Nr 2. S. 236–252. Tillgänglig (18.1.2018): <http://www.jstor.org/helios.uta.fi/stable/pdf/41262344.pdf>

Karlsson-Fält, Carola & Maijala, Minna (2007): Kieltenopettaja ja kielen oppiminen – mitä opiskelijat arvostavat opettajassa? I: Salo, Olli-Pekka; Nikula, Tarja & Kalaja, Paula (red.) *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. S. 331–350. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kautonen, Maria (2014): *Språkliga identiteter hos blivande språklärare*. (Pro gradu-avhandling.) Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig (12.1.2018): <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44484/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201410243088.pdf?sequence=1>

Kukkonen, Pirjo (2003): Mitt språk mitt liv mitt allt – Språkspel och identitet. *Tijdschrift voor skandinavistiek*, Vol 24, Nr 1. 7–21. Tillgänglig (9.1.2017): <http://rjh.ub.rug.nl/tvs/article/viewFile/10623/8196>

Kuula, Arja (2006): *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tammerfors: Vastapaino.

Laine, Eero & Pihko, Marja-Kaisa (1991): *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Larsson, Staffan (1986): *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Liebkind, Karmela (1997): Mellan etnicitetens Skylla och assimilationes Charybris. *Invandrare & Minoriteter*, 21 (2).

Olsen, Bradford Sorum (2016): *Teaching for Success: Developing Your Teacher Identity in Today's Classroom*. (2. uppl.) New York: Routledge. Tillgänglig (30.8.2017): http://www.academia.edu/23871652/Teaching_for_Success_Developing_Your_Teacher_Identity_in_Todays_Classroom

Pernu, Ville (2012): *"Aattelin että mä voin kyllä olla parempi": Blivande svensklärarens uppfattningar om lärares roll, uppgifter och sin egen läraridentitet.* (Pro gradu-avhandling.) Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig (12.1.2018): <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37689/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201204121532.pdf?sequence=1>

Rossi, Paula; Ainoa, Anne; Eloranta, Olli; Grandell, Marita; Lindberg, Minna; Pasanen, Jonna; Sihvonen, Arto; Hakola, Outi & Pirinen, Tuula (2017): *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamisen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi.* Julkaisut 14:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tillgänglig (9.8.2017): https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf

Rönkkö, Veera (2015): *Svensklärarstudenternas uppfattningar om svenskläraryrket och om en bra svensklärare.* (Pro gradu-avhandling.) Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig (12.1.2018): <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45499/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201503131467.pdf?sequence=1>

Skuttnabb-Kangas, Tove (1981): *Tvåspråkighet.* Lund: Liber Läromedel.

Sporrong, Christer & Sporrong, Dorothée (1977): *Människan och språket.* Lund: Liber Läromedel.

Tammerfors universitet (2016): *Aineenopettajan pedagogiset opinnot.* Tillgänglig (19.4.2017): http://www.uta.fi/opiskelijaksi/hakeminen/pedagogiset_opinnot.html

Törnquist, Els-Mari (2006): *Att iscensätta lärande - lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext.* Lund: Lunds universitet. Tillgänglig (9.1.2017): <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/4836508/27860.pdf>

Uljen, Michael (1989): *Fenomenografi – forskning om uppfattningar.* Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen (2014): *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig (13.8.2017):
http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkajulkaisu.pdf

Utbildningsstyrelsen (2015): *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Föreskrifter och anvisningar 2015:48. Tillgänglig (13.8.2017):
http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf

Wei, Li (2000): Dimensions of bilingualism. I: Wei, Li (red.) *The Bilingualism Reader*. S. 3–25. London: Routledge.

Zhang, Yanxiang (2017): I Speak Chinese but I Am Teaching English: Exploring the Influence of Nonnative Speakership in the Construction of Language Teacher Identity. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 7, Nr 12. S. 1236–1242. Tillgänglig (17.1.2018):
<http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/viewFile/tpls071212361242/1337>

Østern, Anna-Lena (2000): Mitt språkträd – blivande lärare berättar om sin språkliga och kulturella identitet. I: Hansén, Sven-Erik; Sjöberg, Jan & Eklund-Myrskog, Gunilla (red.) *Att spana i tiden. Pedagogiska utblickar. Festskrift till Håkan Andersson*. S. 1–36. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Tillgänglig (9.1.2017):
http://www.vasa.abo.fi/users/alostern/mitt_spraktrad.pdf

Bilagor

Bilaga 1

Språkliga identiteter och läraridentiteter hos blivande svensklärare

Syftet med denna pro gradu-avhandling är att ta reda på vilka språkliga identiteter blivande svensklärare har och hur deras språkliga identiteter påverkar deras läraridentiteter. Den som deltar i studien ska vara universitetsstuderande som har svenska som huvud- eller biämne och antingen har avlagt eller tänker avlägga pedagogiska studier för att bli behörig svensklärare.

Undersökningsmaterialet kommer inte att användas eller förvaras efter att studien har blivit klar. Informanternas personuppgifter kommer inte att spridas vidare, och informanterna anonymiseras så att det inte är möjligt att koppla ett visst svar till en viss informant. Deltagandet i studien är helt frivilligt.

Om du har problem, tankar eller frågor gällande studien eller enkäten, kan du skicka e-post till mig (kalliomaki.kaisu.m[at]student.uta.fi).

Med vänlig hälsning,
Kaisu Kalliomäki

1) Jag studerar svenska som...

- huvudämne.
- biämne.

Frågor om språklig identitet:

- 2) Vad är ditt modersmål?
- 3) Hur skulle du utvärdera dina kunskaper i svenska?
- 4) Hur skulle du definiera en enspråkig person?
- 5) Hur skulle du definiera en två- eller flerspråkig person?
- 6) Tycker du att du är enspråkig, tvåspråkig, flerspråkig eller någonting emellan dessa definitioner? Motivera ditt svar.
- 7) På vilka sätt syns svenska språket, samhället och kulturen i din vardag?
- 8) Känner du tillhörighet till svenska samhället och kulturen? Varför? / Varför inte?

Frågor om läraridentitet:

- 9) Vilka uppgifter har svensklärare?
- 10) Vad är den viktigaste uppgiften som svensklärare har? Varför?
- 11) Vad är svensklärarens roll i klassrummet? Motivera ditt svar.
- 12) Hurdana egenskaper och kunskaper har bra svensklärare? Motivera ditt svar.
- 13) Hurdan skulle du vilja vara som svensklärare? Berätta om både pedagogiska och språkliga aspekter.

14) Hur stor roll har bra kunskaper i svenska samt god kännedom om svenska samhället och kulturen, om man vill bli svensklärare? Motivera ditt svar.

15) Tycker du att din svenska är tillräckligt bra och du vet tillräckligt mycket om Sverige för att kunna sprida och utveckla kultur och vetande samt känna dig trygg och säker som svensklärare? Motivera ditt svar.

16) Varför vill du bli svensklärare?

17) Välj det alternativ eller de alternativ som beskriver dig bäst:

- Jag vill bli lärare. Att få undervisa spelar en stor roll för mig.
- Jag vill bli svensklärare. Att få undervisa just svenska spelar en stor roll för mig.
- Jag vill huvudsakligen studera svenska. Att bli svensklärare har inte varit mitt mål från början.
- Något annat

18) Precisera ditt svar på den föregående frågan.